



Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Gestão Escolar

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:

UMA ANÁLISE QUALITATIVA NO CEM 804 DO RECANTO DAS EMAS – DF.

Juvenilto Soares Nascimento

Prof.^a Orientadora: Dr.^a Otília Maria A. N. A. Dantas

Prof.^a Monitora: Dr.^a Liliane Campos Machado

Brasília (DF)

Julho/2014

Juvenilto Soares Nascimento

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
UMA ANÁLISE QUALITATIVA NO CEM 804 DO RECANTO DAS EMAS – DF.**

Monografia apresentada à banca examinadora do curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília – DF, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Especialista em Gestão Escolar, sob a orientação da Professora-orientadora Dr.^a Otilia Maria A. N. A. Dantas e da Professora-monitora Dr.^a Liliane Campos Machado.

Brasília (DF)

Julho/2014

TERMO DE APROVAÇÃO

Juvenildo Soares Nascimento

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:

UMA ANÁLISE QUALITATIVA NO CEM 804 DO RECANTO DAS EMAS – DF.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora:

Dr.^a Otília Maria A. N. A. Dantas – UnB/FE/MTC
Prof.^a Orientadora

Dr.^a Liliane Campos Machado – UnB/FE/MTC
Prof.^a Monitora

Ms. Marcos Alberto Dantas – UnB/FACE/ADM
Avaliador Externo

Brasília (DF)

Julho/2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua bondade infinita. Sua grandiosidade é imensurável tanto quanto inefável. Agradeço à direção e aos colegas de trabalho pela prontidão e simpatia com que se dispuseram a responder aos tão extensos questionários. Sou grato aos meus professores no curso, pela maestria com que nos apontaram caminhos iluminados pelos quais podemos e devemos trilhar rumo à Educação de qualidade. Agradecimento especial a duas pessoas fantásticas: Aparecida Cleia Gerin e Liliane Campos Machado. A primeira, minha professora-tutora, foi durante o curso a motivadora-mor. A segunda, minha monitora na construção desta monografia, foi aquela que estava lá para apontar direção segura quando tudo parecia incerto.

“O novo, contudo, não é necessariamente melhor que o velho, que o antigo: depende de uma direção, de uma orientação ético-política, de uma filosofia que embase a inovação.”

Moacir Gadotti

RESUMO

A fim de aperfeiçoar as condições institucionais para um processo de ensino e de aprendizagem melhor, a avaliação deve servir estrategicamente tanto para a sala de aula quanto para a instituição escolar. Este trabalho buscou investigar as diversas concepções de avaliação e o uso que uma escola de ensino médio faz das avaliações institucional e sistêmicas, sob a ótica dos indicadores de qualidade. Na etapa inicial, foi realizada a pesquisa bibliográfica, explicitando as concepções de diferentes estudiosos acerca da avaliação. Para isso foram utilizados livros, artigos científicos e periódicos. Em etapa subsequente, foram coletados dados no Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas/DF. Contou-se com a participação da equipe gestora, de professores, de pais e de alunos. Foram utilizados questionários e observação direta como instrumentos de coleta de dados. A partir desses dados foi feita uma abordagem qualitativa, para melhor avaliar o processo pedagógico-educacional. Por meio do arcabouço teórico e dos resultados da pesquisa de campo, é possível concluir que a escola não conta ainda com a efetividade de nenhum tipo de avaliação sistêmica para direcionar sua prática educacional. Assim, o CEM 804 deve aperfeiçoar sua avaliação institucional a fim de melhor diagnosticar sua situação e propor soluções ao reconstruir seu Projeto Político-Pedagógico. Deve também criar mecanismos que favoreçam a correta participação de toda a comunidade escolar. Essas medidas são essenciais para que possa oferecer uma educação pública inquestionavelmente de qualidade.

Palavras-chave: gestão escolar, avaliação, indicadores de qualidade.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEM 804	Centro de Ensino Médio 804 (do Recanto das Emas)
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
GDF	Governo do Distrito Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Program for International Student Assesment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A AVALIAÇÃO E SEU PAPEL ESTRATÉGICO	11
1.1 Avaliação: conceito e contexto histórico.....	11
1.1.1 Tipos de avaliação.....	13
1.1.2 Avaliação em processo	17
1.1.3 Avaliação contínua	19
1.2 Avaliações sistêmicas da aprendizagem.....	20
1.2.1 Tipos de avaliação sistêmica.....	21
1.3 Avaliação institucional	26
1.3.1 Tipos de avaliação institucional.....	29
1.4 Articulação das avaliações com a aprendizagem.....	31
1.5 Qualidade em educação.....	33
1.6 Indicadores de qualidade em educação	38
1.7 A avaliação sistêmica no GDF e a institucional no CEM 804	44
2 METODOLOGIA	46
3 ANÁLISE DOS DADOS	49
3.1 Dos professores	49
3.2 Dos alunos	51
3.3 Dos pais	54
3.4 Da equipe gestora	56
3.5 Da intersecção dos segmentos	56
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A: Questionário para os professores	67
APÊNDICE B: Questionário para os alunos	70
APÊNDICE C: Questionário para os pais/responsáveis	72
APÊNDICE D: Questionário para a equipe gestora	74

INTRODUÇÃO

Na década de 90, o Brasil atravessou um processo em que a educação básica, finalmente, passou a ser avaliada. Com a proposta de “avaliar para avançar”, implementou-se praticamente um sistema de avaliação meritória. Esse tipo de avaliação tem apresentado os seus avanços, bem como alguns problemas sistemáticos.

Desses problemas, destacam-se dois: primeiro, cria novas preocupações relacionadas à criação de classificações e *rankings*; e, segundo, é demasiadamente limitado, uma vez que ele por si só não permite que a própria instituição saiba onde intervir para solucionar suas deficiências. Logo, o único sistema empregado pelo governo permite saber se há problemas, mas pouco contribui na busca por soluções.

Assim, para que a avaliação institucional não perca pela ineficácia no processo, é fundamental buscar respostas para a construção de um processo completo e eficaz. Daí a necessidade de se compreender a realidade atual.

O principal objetivo é o de investigar como a escola, via avaliações institucional e sistêmicas, tem definido sua política educacional concernente aos indicadores de qualidade.

Foram ainda definidos objetivos específicos que estão naturalmente subordinados ao principal. São eles: descrever diferentes conceitos acerca de avaliação, com breve análise histórica; analisar os diversos tipos de avaliação; identificar os principais indicadores de qualidade em educação; verificar se (e como) a instituição avaliada se empenha para empregar os indicadores de qualidade; e analisar os eventuais sucessos e fracassos da escola, visando uma melhor qualidade na sua política educacional.

Nesses termos, surgiu a necessidade de estudar a unidade de ensino onde trabalho a fim de avaliar se a mesma está no caminho certo, em quê exatamente tem falhado e quais as possíveis soluções para eventuais equívocos que esteja a cometer.

Portanto, a instituição escolhida como objeto de pesquisa é o CEM 804 do Recanto das Emas. Essa escola atende a uma comunidade relativamente carente. Oferta ensino médio regular nos três turnos, em um total de 46 turmas e de aproximadamente 1.700 alunos.

Das inquietações e da necessidade de mudanças, foi definido o problema a ser pesquisado: Considerando as avaliações institucional e sistêmica como referências, a escola CEM 804 do Recanto das Emas tem pautado sua política educacional pelos (nos) indicadores de qualidade?

Essa pesquisa se justifica pela necessidade que vai além de apenas instituir um sistema avaliativo. Antes, a fim de levar a avaliação a assumir um papel estratégico, é necessário que a mesma seja corretamente implantada. Daí ser necessário construir uma análise qualitativa, a fim de fornecer às instituições educacionais públicas elementos suficientes na (re-)construção de seus projetos pedagógicos. Então, fomentados pelos devidos parâmetros de avaliação, poder-se-á aplicar a avaliação institucional em prol da melhoria e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

Portanto, com as discussões recentes, principalmente na rede pública de ensino do Distrito Federal, sobre ciclos e seriação, sobre retenção e progressão automática, sobre instituições bem e mal sucedidas, sobre a necessidade urgente de mudança (e por vezes desesperada – quando para muitos qualquer mudança é por si só uma solução), os questionamentos se multiplicam. Esses questionamentos intensos atestam a relevância social da pesquisa.

Faz-se necessário também destacar que tão importante (talvez até mais) quanto ter uma excepcional política de educação é ter um sistema aprimorado de avaliação institucional. Primeiro, porque é difícil alcançar excelência sem saber exatamente onde se encontra e para onde se está indo. Segundo, porque não adianta alcançarmos uma “excelente” política de educação se não tivermos como atestar que esta tem surtido o devido efeito. Seria exatamente a falta de uma correta sistemática de avaliação que nos faria abdicar dessa política educacional, devido a incompreensões das mais diversas naturezas.

Portanto, para empreender tal desafio, e quem sabe outros maiores, a avaliação institucional se torna digna de atenção e estudo. Só assim é possível apontar um caminho seguro da melhoria, sempre em busca de uma educação pública de qualidade.

1. A AVALIAÇÃO E SEU PAPEL ESTRATÉGICO

1.1 Avaliação: conceito e contexto histórico

Tradicionalmente a avaliação tem se apresentado com caráter seletivo e classificatório, visto que sua finalidade tem sido mal interpretada como sendo a de promover ou reprovar. Essa visão equivocada no Brasil se arrasta desde o século XVI.

Luckesi (2000, p. 1) é um dos principais contestadores dessa prática equivocada: “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames.”

Esse tipo de apelo parece começar a surtir efeito aos poucos no Brasil. A avaliação começa a assumir por aqui um papel verdadeiramente pedagógico, ao invés de punitivo.

Mais do que apenas definir avaliação, Belloni e Belloni lançam também os fundamentos para que a avaliação atenda a sua razão de existir:

Avaliação, seja da aprendizagem, seja de uma instituição ou de um sistema, não é um fim em si mesmo. Por isso, antes de qualquer análise sobre alternativas ou modelos, é necessária a definição clara dos objetivos e finalidades da avaliação. (BELLONI, I.; BELLONI, J. A. 2008, p. 14-15).

Belloni e Belloni elucidam ainda acerca desses objetivos:

[...] Tecnicamente, avaliação refere-se a procedimentos que buscam identificar a distância em relação ao alvo, que são os objetivos expressos pelos indicadores adotados. A avaliação que busca apenas comparar indivíduos entre si, ou com um grupo de referência, desfoca o objetivo da avaliação. (BELLONI, I.; BELLONI, J. A. 2008, p. 15).

Por sua vez, Boggino apela para a compreensão de que a avaliação ao longo da história se prestou tanto a funções quanto a modelos diversos, bastante atrelados ao contexto da sociedade que a empregava:

Ao longo da história o conceito de avaliação tem assumido diversas acepções, que não são fruto do acaso, mas estão sim intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. (BOGGINO, 2009, p. 80).

Acerca da natureza da avaliação, para não permitir nenhum mal entendido, Boggino é categórico:

A avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. *Benéfico* porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimento dos alunos, e *inevitável*, porque o mero fato de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios. (BOGGINO, 2009, P. 82, grifos do autor).

Essa observação constante do professor em sala de aula, que o leva a valorar o desenvolvimento e rendimento do aluno, acaba se tornando uma forma de avaliar. Sob esse prisma de que essa observação e essa valoração são diárias, percebemos que o trabalho avaliativo é cotidiano. Assim, é essencial melhor orientar essa avaliação, a fim de atender a certos objetivos.

Para bem fundamentar essa mudança de postura na avaliação cotidiana pelo professor, Boggino defende que a avaliação não deve ter um fim em si mesma. Por isso, atribui a ela um papel nobre no processo educativo. Esse papel é o de estratégia de ensino:

A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objeto de conhecimento. (BOGGINO, 2009, p. 80).

Assim, a avaliação da aprendizagem se presta tanto ao discente quanto ao docente. A este, para acompanhar o desenvolvimento do aluno e também para uma autoavaliação no que concerne à qualidade do seu trabalho pedagógico. Àquele, a avaliação lhe permite uma retroalimentação (*feedback*) e a oportunidade de perceber sua evolução no processo educativo, tanto favorecendo sua identidade de agente no processo de aprendizagem quanto lhe permitindo compreender sua particular maneira de aprender.

O processo de aprendizagem diz respeito a todas as etapas que precisam ser concluídas com sucesso. Assim, a avaliação da aprendizagem pelo docente é quem ditará os caminhos em cada etapa. Esse uso correto da avaliação permitirá que o objetivo seja alcançado.

É bem verdade que historicamente o aluno foi encarado como o ser a ser avaliado. Nas últimas décadas, há uma tendência de superação dessa mentalidade. Essa mudança de perspectiva acerca da avaliação tem permitido que outros agentes no processo também sejam observados. É, portanto, o reconhecimento de que o aluno não é o único envolvido no processo ensino-aprendizagem.

No processo educacional se encontram gestores (tanto na esfera institucional quanto governamental), professores, alunos, pais, servidores. Naturalmente que há a possibilidade de outras pessoas e instituições estarem em parceria com a escola. Nesse caso, elas também podem ser importantes no processo avaliativo.

O Ministério da Educação certamente apontaria, nessa nova perspectiva de avaliação, indícios de uma mudança positiva de paradigma educacional:

Ao focalizar o processo ensino-aprendizagem como o eixo do trabalho da escola e, portanto, foco do trabalho do Conselho Escolar, tende-se a identificar apenas um dos elementos básicos desse processo: o estudante. E, mais que isso: busca-se identificar apenas o produto do processo educativo demonstrado pelo estudante. Ocorre que, numa educação emancipadora, cuja qualidade é socialmente referenciada, a prática educativa inclui a aprendizagem do estudante, mas não se restringe a ela. (BRASIL, 1994, p. 34).

Essa mudança de perspectiva avaliativa representa um rompimento com uma limitação conceitual extremista. Não obstante essa ponderação, convém que a avaliação seja pautada em princípios e conceitos saudáveis, sem rumar para outros extremos.

Portanto, se o aluno não deve ser o único alvo da avaliação, também não deve ele ser confundido com o conceito de “cliente” - análogo ao do sistema mercadológico. Souza (2005b, p. 4) exprime bem essa ideia: “A escola pública não possui clientes. A escola possui cidadãos, que são profissionais ou usuários desta fundamental instituição pública”.

1.1.1 Tipos de avaliação

As avaliações recebem classificações conforme sua utilidade. Assim, quanto à função formadora, a avaliação aplicada quando do processo ensino-aprendizagem pode ser:

a) Diagnóstica

Aplica-se quando se inicia um curso, um período letivo. É nessa avaliação que o professor verifica o conhecimento prévio do aluno, bem como pré-requisitos que o mesmo possui e que poderão indicar o rumo a seguir nas novas aprendizagens.

Alvarenga é por demais elucidativo:

Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados. (ALVARENGA, 2002, p.13).

Essa modalidade de avaliação é, portanto, de fundamental importância para o planejamento do professor, a fim de dar-lhe direção certa.

b) Formativa

Esse tipo de avaliação é aplicado durante todo o período letivo, a fim de controlar o processo de ensino-aprendizagem para que os objetivos previstos sejam alcançados.

Visa avaliar se o aluno está cumprindo cada etapa da aprendizagem, garantindo assim que o mesmo não pule etapas de aprendizagem sem aprender de fato. Ao falar do alcance da avaliação formativa, Haydt esclarece:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos. (HAYDT, 1988, p. 21).

Na avaliação formativa o enfoque principal não é atribuir notas, embora emita um juízo de valor que remeta a ações futuras.

c) Somativa

Em contraste com a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa deve ser aplicada ao final do processo: seja de um curso ou de um período letivo. Aqui, os resultados mais amplos podem ser observados a fim de se constatar se foram alcançados.

Ela pode ser usada para se fazer uma avaliação do processo como um todo, inclusive do trabalho docente, ou pode se tornar meramente classificatória:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p. 18).

Veja que mesmo a avaliação somativa apresenta aspectos positivos. O uso que se faz dela é que pode torná-la apropriada ou não.

Ainda sobre os tipos de avaliação, considerando o contexto em que o aluno deixou de ser o único alvo da avaliação, convém um olhar sobre as estruturas e sistemas educacionais.

Figari (1996) colabora com conceitos de estruturas em diferentes níveis. Segundo ele, existem três. A primeira, por ser uma abordagem de sistemas educacionais, com alcance em níveis diferentes, passa a receber designação baseada nestes. Vejamos:

- **As macroestruturas** - abrangem os sistemas educacionais. Complementando esse conceito, Almerindo (2005), sob uma perspectiva sociológica e concernente à avaliação dessas estruturas, acaba por dividi-las em dois níveis:
 - **Nível macrosociológico** – Avaliação em larga escala que corresponde à desenvolvida em âmbito nacional. Naturalmente que organismo(s), externos às escolas e às universidades, é(são) o(s) responsável(is) por verificar a qualidade da educação no país.

No Brasil, o Governo Federal concedeu ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – a responsabilidade de coordenar os processos de avaliação externa às instituições educacionais. Dentre esses

processos se encontram o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

- **Nível megassociológico** – é aquele acompanhado por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho a serem usados como referência global para os mais diversos países. A partir desses padrões de desempenho, cada país pode então estabelecer suas metas e diretrizes para seu sistema educacional.

Como bom exemplo de uma abordagem avaliativa nesse nível, temos a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico que coordena o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

- **As mesoestruturas** - dizem respeito aos aspectos estruturais da instituição – seja ela escola ou universidade. São os diversos elementos da instituição que a integram em sua totalidade. Almerindo (2005) situa a avaliação dessas estruturas no nível meso. Assim, estão envolvidos elementos como a infraestrutura da instituição, a gestão da escola, os professores e sua formação, o currículo, o projeto político pedagógico, os resultados educacionais, a relação da escola com a comunidade escolar, a participação dos pais, o perfil socioeconômico dos alunos...
- **As microestruturas** - tratam de questões relativas às salas de aula. Nesse caso, essas estruturas tratam de questões pontuais do trabalho docente na prática. Para Almerindo, a avaliação que atende à essa estrutura está no nível micro. Ou seja, aquela que atende à avaliação da aprendizagem, responsabilidade inerente ao papel do professor.

Portanto, quanto ao nível de alcance, a avaliação pode ser classificada em:

a) Escolar – diz-se da avaliação ocorrida na esfera de sala de aula, pelo professor. Essa avaliação é voltada totalmente para o aluno, fazendo do mesmo a pessoa avaliada.

b) Institucional – é a avaliação de abordagem à escola ou à universidade, como instituição. Portanto, fatores relativos à organização administrativa e ao seu desempenho são a pauta do processo avaliativo.

c) Sistêmica – refere-se aos sistemas educacionais. Naturalmente que pode se tratar do sistema de um município, de um estado, de um país, ou mesmo de um conjunto de países.

1.1.2 Avaliação em processo

Outro importante conceito é o de avaliação em processo. Conforme afirma Lemes (2010), é por meio dessa modalidade de avaliação que podemos abordar e registrar uma realidade em transformação. A avaliação processual é aquela usada para garantir que o processo educativo seja desenvolvido por todas as etapas, garantida pelo professor (ou pelo sistema) a partir do domínio de todo o processo: do diagnóstico ao ponto que se pretende alcançar.

Considerando que a aprendizagem é composta por uma sucessão de construção, reconstrução, significação e ressignificação do conhecimento, cada avanço constitui uma etapa processual (BOGGINO, 2009). Essas etapas têm como ponto de partida o patamar de conhecimento que o aluno já tenha adquirido quando ingressa na escola e se encerram quando o aluno alcança o patamar desejável ao sair dessa.

Boggino (2009, p. 80) é um dos estudiosos que têm uma posição clara acerca dessa maneira como se alcança a aprendizagem: “Sabe-se que a aprendizagem de noções e conceitos comporta um processo de construção que só é mensurável ao fim de alguns anos”. Portanto, um processo que requer tempo e etapas a serem vencidas.

Apesar da importância e da inovação conceitual dessa visão, a complexidade para aplicá-la integralmente requer uma atenção à altura. Tal recurso pedagógico exige uma sistemática adequada a fim de lhe garantir praticidade e, o mais importante, efetividade.

Essa perspectiva de avaliação observa três elementos fundamentais. Portanto, a sistemática deve ser desenvolvida respeitando cada um deles: o objeto da aprendizagem, o sujeito que aprende e o avaliador:

Assim, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto desta aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende, há de se considerar, também, uma dimensão psicológica no (do) avaliador para a aceitação (e o acolhimento) desta realidade rigorosamente como está; pois a realidade em processo se transforma com ele, e as intervenções devem ser feitas nesse sentido. A interpretação (in-)adequada da realidade e sua conseqüente intervenção poderão orientar o processo ao sucesso (ou condená-lo ao fracasso). (LEMES, 2010, p. 65-66).

Nesses termos, a postura do professor frente aos resultados dita o sentido da avaliação. Segundo Boggino (2009), as funções negativas e indesejáveis devem ser sobrepostas pelas funções mais ricas e nobres do ato de avaliar. Assim, diagnóstico, apoio, melhoria, por exemplo, devem receber maior ênfase que hierarquização, comparação e discriminação.

Luckesi, ao falar da postura do avaliador, quanto à sua dimensão psicológica, traz a noção de acolhimento não apenas do real nível de aprendizagem do aluno. Ele traz um conceito com olhar mais humano sobre o próprio aluno:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a *disposição de acolher*. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer. (LUCKESI, 2000, p. 1).

Outro aspecto importante é que o professor constitui-se peça-chave, para que a avaliação se apresente como “um ato intencional e especializado por parte do avaliador”, conforme apregoa Lemes (2010, p. 65). Apenas se seu papel for bem desempenhado, a avaliação em processo se torna efetiva e, por conseguinte, atende à funcionalidade proposta.

Atuando sob essa ótica, certamente o avaliador buscará empregar um instrumento de avaliação apropriado, a fim de que possa representar determinada realidade a partir das informações necessárias. Nesses termos, como afirma Lemes

(LEMES, 2010, p. 66), “é a composição integrada de diferentes instrumentos que irá possibilitar a leitura da realidade e a(s) necessidade(s) de intervenção(ões)”.

Logo, a avaliação em processo será um fracasso se o instrumento de avaliatiavo não adequado. É aí que o conceito de avaliação contínua se torna sugestivo.

1.1.3 Avaliação contínua

A combinação da avaliação que ocorre diariamente pelo professor com o uso que o mesmo pode fazer para acompanhar o desenvolvimento do aluno, é que gera a avaliação contínua. Contínua porque ela está sendo feita ao longo de todo o processo, a fim de dar-lhe continuidade. Portanto, a avaliação que se segue ao longo do processo acaba por ser contínua pela própria natureza do processo. É ao processo que ela atende.

Considerando o processo de aprendizagem, Boggino (2009, p. 82) defende que a avaliação contínua é “[...] uma necessidade que se impões pela própria natureza do trabalho docente”.

Fica, portanto, claro que a avaliação que ocorre apenas em prazos específicos não corresponde à eficácia de uma avaliação contínua. Não que este tipo de avaliação não seja importante ou que não possa ser usado para completar um processo avaliativo com aspirações pedagógicas mais nobres e amplas:

Pretender realizar uma avaliação contínua, com um forte caráter formativo, não supõe, por exemplo, a oposição à adoção de determinados recursos técnico-metodológicos ou ignorar a classificação e a promoção; mas avaliar não é classificar. Temos que as diferenciar de forma clara e resgatar a função que a avaliação cumpre no quadro de uma escola construtiva e o respectivo papel do professor [...]. (BOGGINO, 2009, p. 83).

Percebemos então que a avaliação contínua corresponde a apenas uma etapa da avaliação em processo. De tal forma que, se a percepção de avaliação em processo não existir, a avaliação contínua estará fadada a ignorar qual seja o ponto de partida e o de chegada, no processo educativo. Em suma, a avaliação em processo e a avaliação contínua são interdependentes.

1.2 Avaliações sistêmicas da aprendizagem

A tendência nas últimas décadas de a avaliação alcançar centralidade nas políticas públicas de diversos países levou à necessidade de criação de uma abordagem avaliativa em níveis mais abrangentes. Nesses níveis mais abrangentes se encontram os sistemas de educação, que podem ser de um município, de um estado, de um país ou mesmo do mundo. Assim, a avaliação, via exames, voltada a avaliar a performance desses sistemas é conhecida como avaliação sistêmica da aprendizagem.

No bojo desse contexto econômico-educacional, Limeira enxerga uma relação interessante entre a atuação do Estado e seu objetivo:

O Estado-avaliador cumpre então o papel de fortalecer uma cultura mundial estabelecida por organismos diversos que têm por função manter o padrão de organização dos países desenvolvidos com a formação de indivíduos que produzam mais e melhor na ordem de produção capitalista. (LIMEIRA, 2011, p. 6-7).

Assim, se, por um lado, as avaliações sistêmicas têm exercido importante tarefa para a educação e para o desenvolvimento da avaliação educacional, por outro, têm impedido uma melhor concepção acerca do compromisso da educação. É com esse pesar que Souza e Oliveira revelam a noção de quase-mercado a que essas avaliações têm atendido:

Pautados na ideia de quase-mercados, analisaremos como, no Brasil, as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos 90, reproduzidas com adaptações por diversos sistemas estaduais e municipais de educação, têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

E se a avaliação sistêmica pode difundir uma concepção de qualidade nada uniforme, exige-se então dos gestores da educação uma postura mais sóbria na interpretação dos dados colhidos e, conseqüentemente, nas medidas a serem adotadas.

1.2.1 Tipos de avaliação sistêmica

Alguns pontos acerca dos efeitos das avaliações sistêmicas merecem uma especial atenção. Principalmente aqueles que acabam por receber uma atenção maior dos estudiosos e dos trabalhadores em educação.

Um dos problemas que é atribuído às avaliações sistêmicas é o de não se respeitar o processo pedagógico. Isso porque essas avaliações são naturalmente estáticas, ou seja, acabam por registrar apenas um momento específico do desenvolvimento do aluno, mas não são capazes de situá-lo no processo.

Outro é o de não respeitar características próprias de cada escola e de cada aluno. Nem o currículo nem a prática pedagógica, por exemplo, são uniformes neste país de extensões continentais. É bastante pertinente a conclusão de Souza:

O panorama apontado pela avaliação do sistema de ensino pode não explicitar de forma adequada a realidade pedagógica de cada classe de aula e, menos ainda, de cada aluno avaliado, como é sabido, uma vez que os processos avaliativos aplicados em sistemas de ensino utilizam uma metodologia que nem sempre é condizente com o que acontece nos espaços educativos das escolas brasileiras. Ou seja, as provas aplicadas aos alunos através de testes estandardizados podem não estar adequadas quanto ao conteúdo e quanto à forma em que o conteúdo foi trabalhado nas diferentes salas de aula do Brasil [...]. (SOUZA, 2007, p. 66).

No entanto, o próprio Souza, logo a seguir, justifica esse aspecto negativo:

[...] Porém, o objetivo de uma avaliação desta natureza não é o de mostrar o perfil de desempenho pedagógico de cada um dos alunos ou das escolas nas quais as provas são aplicadas, de maneira isolada, mas o de estabelecer perfis pedagógicos mais ampliados, por estados ou por regiões geoeducacionais. (SOUZA, 2007, p. 66).

Vejamos, pois, algumas das principais avaliações sistêmicas:

a) Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB começou, segundo Souza (2007), a ser planejado já na segunda metade da década de 80. É a resposta para a conclusão de nossas entidades governamentais de que para resolver os problemas educacionais era necessário estabelecer um efetivo programa de avaliação da educação brasileira.

No entanto, esse programa só conseguiu atingir todo o território nacional e suas redes de ensino em 1995 (SOUZA, 2007). Desde então é aplicado a cada biênio. Embora apresente formatos diferentes no número de disciplinas avaliadas, as duas sempre presentes são a de Português e a de Matemática.

Aliás, uma crítica ao SAEB é acerca do próprio currículo. Uma vez que não há uma normatização curricular no Brasil, o currículo único e obrigatório, embora haja diretrizes curriculares, acusa-se que, ao cobrar um específico conjunto de conhecimentos, o SAEB acaba por torná-lo o currículo oficial (SOUZA, 2007).

Além das provas, esse sistema de avaliação aplica questionários para alunos, professores e diretores das escolas envolvidas. Espera-se que, com esses questionários, seja possível explicar ou lançar luz sobre o porquê do desempenho de cada instituição aferido pelos exames. Longe de, com isso, destacar a avaliação individual, seja das escolas, seja dos alunos.

Para evitar o problema de comparação/competição, os resultados não recebem a publicidade como é previsto para outras ações governamentais. Acerca dos motivos dessa postura do INEP, Souza esclarece:

A comparação pode ser perigosa e danosa à solução dos problemas educacionais, pode provocar uma interpretação superficial dos dados e ignorar aquelas diferenças regionais/locais e, principalmente, pode não perceber a realidade pedagógica como ela acontece, pois há determinantes sociais, econômicos, culturais, que têm impactos no processo avaliativo e que, via de regra, são desconsiderados pelos procedimentos padrões nas avaliações de sistemas de ensino (SOUZA, 2007, p. 71).

Certamente esse cuidado na divulgação dos dados objetiva preservar as escolas e seus alunos de comentários leigos pela imprensa e pela opinião pública. Estes dois, aliás, vêm demonstrando não perceber nem influências grotescas, como as de caráter social – entre escolas particulares e públicas, ou como as de caráter seletivo – entre escolas tradicionais como institutos de educação e colégios militares que promovem exames para admissão de alunos e as demais escolas públicas.

O SAEB não é apenas uma prova como muitos pensam. É composto na verdade de três avaliações externas, todas em grande escala. Como bem as define Brasil:

- **Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano

do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

- **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"):** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.
- **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. (BRASIL, 2014c).

Enquanto a ANA é realizada anualmente, a ANEB e a ANRESC ocorrem apenas a cada dois anos.

b) Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Criado em 1998, esse exame se trata de mais uma avaliação em larga escala. O ENEM é destinado àqueles que já concluíram o ensino médio e aos estudantes concluintes.

É, pois, um exame de caráter voluntário, uma vez que o estudante não está obrigado a fazê-lo. Ainda em 2001 a inscrição se tornou gratuita para os egressos de escola pública.

Embora hoje seja também utilizado para que os participantes possam pleitear uma bolsa de estudo no Programa Universidade para Todos, seu objetivo principal é avaliar o estudante brasileiro ao fim da escolaridade básica.

Castro e Tiezzi apontam as vertentes do ENEM:

O desempenho no ENEM é medido a partir de cinco competências básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 135).

Se o SAEB não tem a função de analisar a participação individual do aluno, é porque o ENEM é usado como a avaliação sistêmica que dá um enfoque nessa participação. Aliás, Souza e Oliveira denunciam justamente o excesso na abordagem do ENEM:

De modo explícito, fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar. No documento do INEP, já mencionado (material informativo divulgado pelo INEP), lê-se: “O ENEM poderá lhe mostrar, enfim, em quer áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras”. Em nenhum momento se lê algo como: o ENEM poderá mostrar, enfim, quais vêm sendo os resultados das ações empreendidas pelos órgãos governamentais. Ou algo do tipo: MEC: seu futuro passa por aqui! (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883-884).

Além dessa crítica de transferir ao aluno o seu sucesso escolar, Souza e Oliveira (2003) criticam o quão tarde o exame anuncia ao aluno seu estado de aprendizagem. Já não há tempo para retroagir no tempo e sanar tais deficiências.

Por outro lado, para Castro e Tiezzi, o ENEM tem conseguido cumprir a missão de fazer avançar:

O ENEM tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização, e resolução de problemas. Tem permitido que professores e especialistas em educação visualizem o desempenho desejado dos jovens de forma clara, tal como é exigido em cada uma de suas questões. Nesse sentido, o ENEM é um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 133).

O crescente número de faculdades e universidades que adotam integral ou parcialmente a nota do ENEM para o ingresso de alunos é uma prova de sua aceitação também pelas instituições de ensino superior. Possivelmente, por isso, a prova do ENEM deixou de ter um caráter interdisciplinar na última edição e assumiu uma roupagem mais típica de vestibular.

Dito isso, parece que Souza e Oliveira já prenunciavam há dez anos essa postura inda mais seletista do ENEM:

Ao que parece, pelos objetivos anunciados, o ENEM pretende se legitimar como mecanismo de referência a processos seletivos, seja para cursos profissionalizantes, para cursos superiores ou mesmo para inserção no mercado de trabalho. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 884).

Aliás, estes dois autores percebem no ENEM um potencial maior do que o do SAEB de ditar o currículo escolar. Para confirmar essa influência sofrida na educação, eles apontam os “cursinhos” preparatórios para o ENEM que já existiam em 2003.

c) Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um programa de avaliação sistêmica desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Cada país participante possui uma coordenação nacional atrelada à OCDE. No Brasil, essa coordenação fica sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O PISA é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, na qual estudantes na faixa dos 15 anos, quando se pressupõe a conclusão da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países participantes. A cada três anos o PISA aplica provas que abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. Sistemáticamente, a cada edição, uma dessas áreas recebe maior ênfase.

O PISA se vale também da aplicação de questionários para as escolas e para os estudantes, a fim de coletar informações que possibilitem a formulação de indicadores contextuais. Para Brasil (2014b), estes permitiriam, assim, relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

Além de servir como referencial para cada país em relação ao contexto da educação mundial, o PISA possui um objetivo que demanda ação dos países participantes:

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (BRASIL, 2014b, p. 1).

Se a avaliação sistêmica de aprendizagem não deve ter por objetivo o ranqueamento das instituições, ela pode sim ser usada pelas escolas para se

situarem no contexto estadual, regional e nacional. Isso, depois de avaliarem os resultados nos exames em consonância com os fatores internos.

1.3 Avaliação institucional

Nas últimas décadas, após movimentos (inclusive de organizações internacionais) que exigiam do governo a redemocratização do país, o Estado Democrático finalmente foi instituído. Então a cobrança passou a ser por políticas públicas que promovessem a democratização em todos os setores.

Por ser a educação um mecanismo democratizador e, ao mesmo tempo, representativo da democracia, passou a receber uma atenção relativamente significativa. Em consequência disso, a avaliação institucional passou a receber destaque, principalmente nas duas últimas décadas.

Naturalmente que “a avaliação da escola deve ser diferenciada da avaliação da aprendizagem dos alunos, mesmo que ambas estejam bastante relacionadas e sejam, inclusive, interdependentes” (SOUZA, 2005b, p. 1). No entanto, levaram-se alguns anos para que isso fosse percebido na prática.

Aos poucos o conceito de avaliação institucional brasileira vem deixando de ser apenas “[...] um instrumento de controle burocrático e centralizador [...]” (GADOTTI, 2000, p. 195) e passando a ser usada para a melhoria da educação.

Em menos de três décadas da redemocratização do país, pode-se comemorar o avanço, mas resta ainda reunir esforços para superar as resistências, bem como instituí-la na sua plenitude.

Gadotti (2000) aponta alguns exemplos, onde as polêmicas se mostraram mais fortes devido ao medo do debate. Um deles é o caso do exame para os formandos de curso superior, instituído por meio de medida provisória em janeiro de 1995. Este modelo foi proposto sob o mote de se avaliar as universidades e seus cursos superiores. Certamente, por essa medida ter começado em massa pelas universidades, justifica o fato de, no Brasil, a avaliação institucional estar mais avançada nas instituições de curso superior do que nas de educação básica.

Possivelmente a maneira como o exame surgiu tenha sido a maior barreira para o seu sucesso. Gadotti dá algumas pistas:

Quando se avaliam processos, atos, coisas, pessoas, instituições ou o rendimento de um aluno, está-se atribuindo valores. Pode-se fazê-lo através de um diálogo construtivo ou, ao contrário, transformar a avaliação num momento marcadamente autoritário e repressivo. (GADOTTI, 2000, p. 196).

Curiosamente, desde então as universidades começaram a construir o seu próprio modelo de avaliação institucional. As universidades têm assumido postura diferente à proposta de 1995, ao realizarem “[...] a avaliação das suas estruturas e do seu funcionamento, ou seja, a avaliação chamada institucional [...]”. (GADOTTI, 2000, p. 196).

Por outro lado, sem se valerem de definição tão resoluto quanto à de Gadotti, as secretarias estaduais de educação em geral têm direcionado sua atenção muito mais na avaliação de aprendizagem.

Esse contraste revela que as instituições educacionais brasileiras tendem a agir como se uma modalidade de avaliação não integrasse a outra:

Crê-se, contudo, que a avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela se refere, mais especificamente, ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político pedagógico da escola (GADOTTI, 2000, p. 196).

No entanto, experiências isoladas de alguns estados vêm demonstrando posturas diferentes dessa lógica das secretarias de educação. O primeiro exemplo é o de Minas Gerais, ao implantar o Programa de Avaliação da Escola Pública já em 1992. Cinco anos depois foi a vez de São Paulo oficializar sua avaliação institucional. Em ambos os estados a avaliação institucional tem centrado o seu processo nos conselhos de escola.

Esse tipo de conselho, segundo Gadotti (2000), precisa das devidas condições de funcionamento, sejam de ordem estrutural, sejam quanto a um bom referencial teórico, acompanhado de compatível formação por parte dos avaliadores.

E, como aponta Heraldo Merelim Vianna¹:

A avaliação de um sistema educacional resulta de um conjunto de ações que não pode ser improvisado. A avaliação tem como infraestrutura uma teoria, que serve de base para orientar a linha de desenvolvimento da investigação. (VIANNA apud GADOTTI, 2000, p. 197).

¹ Doutor em educação pela PUC/SP e pesquisador da Fundação Carlos Chagas. Autor de obras como “Introdução à avaliação educacional”.

Naturalmente que os estados brasileiros não estão prontos para implantarem adequadamente a avaliação institucional. Além do que os autores já apontaram como necessários para a estruturação do sistema de avaliação dos estados, o entrave maior ainda é o da desconfiança acerca da sua utilidade.

Embora sua aceitação venha aumentando, a partir da década de 90, a avaliação institucional ainda não é vista como elemento fundamental de qualquer processo, além de ainda provocar ansiedades tanto em quem avalia quanto em quem é submetido à avaliação.

Para Gadotti (2000), a exemplo do que o início da experiência em Minas apontou, as resistências tendem a diminuir quando todos os interessados são envolvidos em todo o seu processo de construção.

Independente de quem esteja envolvido, e de seus possíveis interesses pessoais, a avaliação institucional deve ter sempre o aperfeiçoamento da instituição como seu objetivo maior e, portanto, sua razão de existir. Daí Gadotti (2000, p. 198) ser taxativo: “se não for para melhorar o desempenho dos trabalhadores em educação, das escolas e do sistema, a avaliação, por si mesma, não tem sentido”.

Sob esse prisma de melhoria, e visando romper barreiras para sua implantação, o professor Dilvo Ilvo Ristoff² elencou sete princípios fundamentais para uma boa avaliação institucional. Embora sua ótima proposta seja inicialmente voltada para a avaliação das universidades, apresentam uma boa referência para os demais sistemas de ensino:

- (1) *globalidade*: não se pode asolutizar indicadores parciais;
- (2) *comparabilidade*: buscar uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores;
- (3) *respeito à identidade institucional*: contemplar as características próprias de cada instituição;
- (4) *não premiação ou castigo*: o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou de premiação;
- (5) *adesão voluntária*: que garante a legitimidade política da avaliação, porque o que se busca é uma cultura da avaliação;
- (6) *legitimidade técnica* garantida por uma metodologia adequada;
- (7) *continuidade* do processo de avaliação. (RISTOFF apud GADOTTI, 2007, p. 199).

² Doutor em Literatura pela *University of Southern California* e professor titular aposentado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e o Comitê Assessor do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Foi ainda um dos fundadores, em 1996, da revista *Avaliação*, sendo até hoje o seu Editor Adjunto. Atualmente, é Diretor de Políticas e Programas de Graduação do MEC. É autor de obras como “Construindo outra educação”.

Quanto à necessidade de a avaliação institucional ser implantada e defendida, José Godemberg (apud GADOTTI, 2000) apresenta duas razões fundamentais. A primeira se deve ao fato de ser um instrumento fundamental para a melhoria do ensino. A segunda por ser exigência de uma sociedade democrática, cujo Estado deve prestar contas ao seu cidadão.

Em um processo de avaliação da instituição escolar, vários são os elementos que podem ser abordados. Dentre eles estão a avaliação da aprendizagem, a da equipe gestora, a dos docentes, a do currículo, a dos projetos. Cada elemento pode contribuir no diagnóstico do quadro geral da instituição.

1.3.1 Tipos de avaliação institucional

Quanto à sua iniciativa, a avaliação institucional pode ser:

a) Interna

Também conhecida como autoavaliação. É a busca por conhecer sua realidade escolar, com seus sucessos, fracassos, conflitos dilemas...

Esse tipo de avaliação institucional tende a ter um caráter formativo, visto que está fundamentada na necessidade institucional de compreensão e promoção da autoconsciência da escola. Reconhecer seu estado e aperfeiçoá-lo é em essência seu objetivo. Por ter origem interna, sua prestação de contas se limita aos segmentos que a compõem.

Apesar de ter motivação interna e ser realizada por membros internos à organização, convém que os processos de avaliação interna sejam integrados aos processos de avaliação externo. Devem igualmente ser discutidos, considerando também processos de avaliação interna anteriores a ele. Isso permitirá uma percepção situacional mais fiel. Assim, será possível situar-se em relação ao seu processo histórico e em relação às demais instituições.

Em geral, esse tipo de avaliação apresenta alguns aspectos polêmicos, que acabam por atrapalhar na obtenção de resultados mais fiéis à realidade. Esses aspectos são de natureza diversa.

Um deles advém do fato de alunos serem avaliados pelos professores, quando estes não são avaliados por aqueles nem pelos seus próprios pares. Uma mistura de hierarquização com corporativismo.

Outro aspecto polêmico é que todos os segmentos envolvidos na avaliação deveriam ter acesso a um bom conjunto de informações objetivas e confiáveis à sua disposição. Isso permitiria transparência e eficiência maior quando da avaliação.

Outra manifestação comum quando da aplicação desse tipo de avaliação ainda é o da resistência, por vezes até de hostilidade em relação ao processo. No entanto, quando todos os segmentos estão de fato envolvidos na construção desse tipo de avaliação, a resistência e a hostilidade tendem a ser reduzidas, quando não aniquiladas.

Convém lembrar que a resistência é maior quando avaliadores externos assumem a responsabilidade pelo processo de avaliação.

Há ainda outros fatores polêmicos típicos desse tipo de avaliação: a “cultura” da escola, a credibilidade ética e profissional do(s) avaliador(es), a ocultação intencional para alguns segmentos de informações essenciais...

b) Externa de origem interna

Nessa modalidade avaliativa, a escola tem a liberdade de encomendá-la a agente(s) externo(s) que compartilhe(m) da mesma concepção filosófico-pedagógico da escola.

O ponto de maior polêmica desse tipo de avaliação é a facilidade que a escola terá de ocultar as informações em caso de resultados negativos. Para Belloni e Belloni (BELLONI, I.; BELLONI, J. A., 2008, p. 33), “A divulgação dos resultados é o coroamento da avaliação institucional”. Logo, sem a divulgação dos resultados, não haverá esse coroamento: o efeito de provocar mudanças com vistas à melhoria de qualidade.

Portanto, vale ressaltar que o problema não é o tipo de avaliação. O problema é o alto risco de que alguém oculte seus resultados.

c) Externa de origem externa

Esse tipo de avaliação é realizado pelo Estado. Foi justamente essa responsabilidade de controlador da educação brasileira com enfoque na sua avaliação que o país passou a ser denominado de Estado Avaliador. Essa atribuição e este apelido foram conquistados ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. É Sobrinho Dias (2000) que nos põe a par da história.

Uma vez no papel de Estado Controlador, o controle e a promoção da educação passam a ser automaticamente atribuições que lhe cabem, motivo pelo qual deve fornecer indicadores de desempenho para as instituições educacionais do país.

Naturalmente que, nesse tipo de avaliação, agentes externos à escola são responsáveis pelo processo avaliativo, embora a colaboração de elementos da escola seja necessária. Seria praticamente impossível uma avaliação externa que não contasse com a colaboração de elementos internos à mesma.

Há, igualmente, uma série de polêmicas por trás desse tipo de avaliação. Desde 1995, quando da instituição de uma avaliação dos cursos superiores, as polêmicas surgem. O próprio Gadotti rememora, sob o título “argumentos contra”, os pontos que os reitores haviam apresentado como negativos ainda naquela época:

- (a) irá estigmatizar o aluno que for mal no exame;
- (b) reduzirá o processo de avaliação a um único critério;
- (c) os currículos não são unificados, o que impediria a elaboração da prova;
- (d) resultará na criação de cursinhos preparatórios para o teste;
- (e) será uma reedição do vestibular no final do curso;
- (f) o resultado irá quantificar problemas no produto final, e não no processo que o criou. (GADOTTI, 2000, p. 196).

Podemos perceber que esses argumentos contra o modelo então empregado de avaliação, excetuando-se os tópicos “d” e “e”, não se aplicariam apenas à avaliação de instituições de ensino superior.

1.4 Articulação das avaliações com a aprendizagem

Nesse contexto em que a avaliação deixou, portanto, de ser centrada no aluno e passou a ser centrada em estruturas e níveis diferentes, surge uma

exigência para que o processo de avaliação cumpra seu produto final: promover a aprendizagem.

Isso mesmo, a aprendizagem não é produto-meio para desembocar na avaliação, esta como produto-fim. A mudança semântica, que desvinculou a aprendizagem do seu objetivo fundamental que é o de promover a educação, por vezes ataca a avaliação institucional e as avaliações sistêmicas.

A avaliação educacional, em todos os níveis e estruturas, deve promover o objetivo maior da educação: a aprendizagem!

Como visto, avaliação institucional aborda os aspectos relativos à instituição, portanto, aos seus elementos de funcionamento. Isso não significa dizer que o objetivo maior da avaliação institucional seja puramente mudanças na sua estrutura. Mudanças na estrutura são fundamentais, mas serão equivocadas se essas mudanças não forem no sentido de melhorar os mecanismos para a promoção de uma aprendizagem melhor.

Igualmente, a avaliação sistêmica avalia o sistema pelos seus elementos constitutivos. Os exames escritos, por exemplo, que geralmente são aplicados em uma de suas abordagens (questionários e dados do censo escolar são outros tipos de abordagem) é principalmente para mensurar a aprendizagem do aluno. Os exames não são o fim. Pelo contrário, eles são apenas o começo para o aperfeiçoamento do sistema. Os resultados de tais exames, juntamente com os demais dados aferidos, devem apontar mudanças nos devidos elementos do sistema a fim de que sua estrutura possa promover uma educação melhor. Ignorar esse sentido para a avaliação é desvirtuar seu conceito.

Luckesi (1997, p. 17), faz menção à potencialidade da avaliação para rechaçar qualquer tentativa de subestimar o seu papel: “Não tenho dúvidas sobre o potencial transformador da avaliação, na medida em que a sua função é subsidiar a busca dos resultados mais satisfatórios possíveis”.

Outro equívoco cometido em bases avaliativas é o de não aproveitar avaliações em níveis diferentes para se construir um quadro avaliativo mais complexo. As instituições educacionais geralmente são as que cometem esse tipo de equívoco.

É para evitar equívoco como esse, que Gadotti (2000, p. 203) adverte: “Como não se pode separar a avaliação institucional da avaliação do desempenho escolar,

também não se pode segmentar a avaliação de um nível de ensino sem considerar o todo do sistema educacional”.

Desse modo, uma avaliação institucional não pode desperdiçar a oportunidade de usar dados de uma avaliação sistêmica para a melhoria de elementos da própria instituição. Bem como pode guiar sua política educacional a partir de dados obtidos pelos docentes em suas avaliações nas salas de aula. Para ilustrar isso, vale algo um tanto comum em nossas escolas: resultados negativos nas avaliações de Língua Portuguesa, seguidos de reclamação generalizada de que os alunos não entendem os enunciados das questões, podem sugerir a necessidade de priorizar a leitura.

Como medidas, a instituição escolar poderia, por exemplo: criar projetos destinados à leitura (em alguns estados, como no Distrito Federal, pode ser criada na escola uma disciplina específica voltada à leitura), dedicar atenção à estrutura da biblioteca (livros, iluminação, decoração, ventilação, conforto, sala de leitura, pessoal para atendimento aos alunos, organização do sistema a fim de promover o empréstimo de obras), incentivar a leitura via concursos e maratonas de leitura, realizar saraus literários, realizar café/chá literário nas atividades abertas aos sábados, convite a escritores locais e regionais, promover ações interdisciplinares que promovam a prática de leitura...

Naturalmente que não falta às escolas criatividade para implantar medidas para desenvolver a leitura e até formar leitores. Afinal, não existe garantia melhor de uma pessoa em constante formação do que formar um leitor.

Assim, oportunidades surgem em meio a fracassos. Essas oportunidades no ambiente educacional são chamadas de avaliação. Enquanto muitos a aproveitam, outros a desfiguram. Alguns mais; outros menos.

1.5 Qualidade em educação

É tarefa por demais complexa estabelecer o conceito de qualidade em educação, muito embora pareça simples. Em um dos conceitos para qualidade, Cegalla (2008, p. 713) a define como algo “muito bom”. Aliás, a palavra qualidade em si já é bastante esclarecedora, até dispensaria definições. O problema reside ao

tentarmos aplicá-la à educação, onde tem sido encarada com os mais diversos e até contraditórios entendimentos.

Isso fica bem evidente no exemplo-denúncia apresentado pelo próprio Ministério da Educação:

O conceito de qualidade da educação prevalente nas políticas públicas construiu-se a partir do argumento de que o Brasil havia atingido a quase universalização do ensino fundamental, com mais de 90% de atendimento. Nesse sentido, a questão do acesso à educação básica (especialmente ao ensino fundamental) não seria um problema nos discursos e encaminhamentos de dirigentes educacionais. Essa concepção se fundamenta em estudos e dados estatísticos que apontavam a cobertura como já “suficiente”, isto é, que as escolas e salas de aula eram suficientes para atender a todos. A existência de crianças e jovens fora da escola era atribuída apenas à reprovação e à evasão escolar. Nesse sentido, segundo essa concepção, a qualidade se reduz à superação do problema da reprovação e da evasão e não mais para a sua democratização, em sentido amplo. (BRASIL, 2004, p. 1).

No exemplo acima, fica implícito como em um primeiro momento quantidade assumiu o conceito de qualidade. Em segundo momento, a superação de dois outros indicadores seria algo próximo a alcançar sua plenitude. É uma demonstração de como o conceito de qualidade pode receber, por motivos escusos, uma carga tão subjetiva e até deturpada.

Acerca do mesmo fato, Gentili (apud BRASIL, 2004, p. 31) é mais rigoroso em sua análise e elucida prática comum nas políticas públicas da educação brasileira: “nova retórica conservadora no campo educacional”. Portanto, a compreensão de qualidade em educação está muito mais atrelada ao discurso do que a políticas efetivas.

Para Costa, as políticas públicas têm um objetivo bastante específico:

Está claro que na década de 1990, as políticas de avaliação, instituídas no Brasil e na Argentina, advieram da perspectiva neoliberal, apresentando a intenção de promover a derrocada da escola pública, e, conseqüentemente, legitimar a inoperância do Estado. (COSTA, 2012, p. 50).

Mas os problemas quanto ao conceito de qualidade em educação não se encerram por aí. A educação tem sido mesmo refém da política neoliberal brasileira, mas não apenas dela.

Do final do séc. XX para o início do séc. XXI, qualidade se tornou a palavra de ordem na gestão empresarial. Pode-se até ser que o conceito de qualidade seja por vezes maleável, mas as mais diversas organizações são taxativas quanto à sua

necessidade. E, de uma forma ou de outra, os conceitos de gestão empresarial têm influenciado os mais diversos setores.

Assim, quanto mais os paradigmas da gestão empresarial passam a ser assumidos no campo educacional, o conceito de qualidade se aproxima do conceito de “produto”. Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2004), esse novo conceito impõe à educação novos padrões, impostos naturalmente pelo “mercado”.

No Brasil, para piorar, essa concepção mercadológica aliou-se à globalização neoliberal e ganhou ainda mais força. Gadotti (2007, p. 9) aponta os resultados devastadores dessa política: “O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de mero consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação”. Assim, o *elemento-pedagógico*³ é aniquilado em detrimento das regras de mercado.

Para Gadotti essa intervenção externa, alheia ao processo educacional, é inoportuna. Ele toma como ponto de análise a própria filosofia. Assim, pelo mesmo paradigma, podemos facilmente estender essa avaliação a qualquer outra área que queira intervir na educação, sem que a conheça “por dentro”:

[...] Se a filosofia da educação tem alguma coisa a dizer de essencial, de importante à educação, é necessário caminhar ela passo a passo com a prática da educação. A filosofia não pode assumir a postura de dizer “de fora” o que deve ser praticado “dentro”, isto é, na educação. Quanto a isso, uma boa carga de responsabilidade cabe aos educadores não aceitando, submissos, uma filosofia que lhes diga o que devem ou não devem fazer. A filosofia da educação deve ser feita *por* eles e não *para* eles, nunca *sem* eles. (GADOTTI, 2005, p. 45).

Embora Gadotti tenha dado destaque à atuação do educador no pensar a educação, alerta para o perigo da violação da práxis – tão importante para o processo educacional/educativo:

[...] Muitas vezes as teorias podem nos esconder o essencial, a realidade, que não se adapta a nenhuma teoria. Foi sobre essa realidade que aprenderam os grandes teóricos, e não há outro caminho para aprender. Tenho medo dos educadores que ficam lendo apenas livros de educação, como temo aqueles que não lêem. Uns caem no *idealismo*, e outros caem no *ativismo* sem finalidade. (GADOTTI, 2005, p. 79).

³ Termo usado nessa monografia com a acepção de todo e qualquer fator que tem a natureza estritamente pedagógico-educacional, com suas particularidades tais que não podem ser mensuradas senão no contexto educacional. Portanto, o conjunto de todos esses elementos restritos à ciência da educação fica aqui definido como “o elemento-pedagógico”.

Com tantas influências despropositadas, a educação que poderia e deveria ser emancipadora se transforma em uma educação que promove concorrência e desigualdade. O conceito de qualidade em educação, portanto, pode determinar a que essa se destina. Por isso a necessidade de um bom entendimento a esse respeito.

Gentili (apud BRASIL, 2004, p. 32) é bem pessimista ao avaliar esses padrões na educação: “a partir dos novos padrões delineados em relação ao embricamento entre educação e setor produtivo, o fosso entre as desigualdades já existentes tende a alargar”.

Diante das influências negativas a que está sujeita a educação brasileira, o Ministério da Educação aproveita para destacar sua concepção de qualidade fundamentada no social: “Uma educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite”. E, na tentativa de tornar menos subjetivo esse conceito, prossegue:

Numa educação emancipadora, o sentido de “qualidade” precisa ser decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas e sua gestão contribuir para o fortalecimento da escola pública, construindo uma relação efetiva entre democratização e qualidade. (BRASIL, 2004, p. 33).

O sistema da sociedade brasileira está marcado para reagir a esses ataques do neoliberalismo e a sua lógica de mercado. Por ser um dos aparelhos do Estado Democrático, a escola vem sendo cobrada a assumir sua função de reprodução, promoção e aperfeiçoamento da democracia. Função essa que a redemocratização do Brasil presume. Assim, a escola vem paulatinamente buscando um novo paradigma quanto ao seu papel social.

Para que isso se efetive, é necessário que, em primeiro lugar, a escola desenvolva os seus próprios mecanismos de gestão democrática. Então, com a gestão democrática instaurada de fato e de direito, a escola poderá elencar os demais indicadores de qualidade e de performance que orientarão sua ação, e, portanto, sua (auto-)avaliação.

Para Souza não é difícil saber onde buscar os indicadores de qualidade. Para ele, os indicadores devem ser selecionados tendo como ponto de partida os alunos. Para não gerar mal entendidos, esclarece:

A razão para se iniciar a construção desses indicadores a partir dos alunos está diretamente conectada à função social da escola, pois o incremento da qualidade do ensino, a democratização da gestão da escola e tudo o mais somente tem sentido se voltados ao desenvolvimento dos alunos. (SOUZA, 2005b, p. 2).

Ao instituir os indicadores a serem utilizados é necessário que se tenha claro que os mesmos devem ser usados como meios, não fim em si mesmos. Portanto deve ser respeitada a sua utilidade. Em outras palavras, é necessário trabalhá-los efetivamente. Eles não são selecionados apenas para cumprir mera formalidade.

Souza (2005) dá uma ideia exata acerca da relação da escola com os tais indicadores: “Eles são mais uma bússola que pode indicar que caminhos seguir, mas é o sujeito que interpreta a bússola e decide que caminho seguir”.

Outro aspecto importante na construção dos indicadores de qualidade é o controle social. Grosso modo, este se caracteriza pela participação da sociedade no acompanhamento, controle e avaliação da escola.

Souza alerta para o princípio de que o

“[...] processo de avaliação institucional e a ampliação do controle social não podem estar desconectados da participação das pessoas que fazem a escola todos os dias: alunos e seus familiares, diretores e pedagogos, professores e funcionários”. (SOUZA, 2005b, p. 4).

Desprezar esse princípio é certamente aderir ao fracasso. Assim como não se pode permitir participação de apenas alguns segmentos, seria igualmente equivocado colocar na condição de avaliados apenas alguns elementos, ações ou mesmo pessoas.

Em uma visão holística de instituição escolar, Souza destaca a importância de cada segmento no processo educacional:

Desta forma, mesmo entendendo a centralidade da função pedagógica e dos sujeitos da educação escolar, não cabe olharmos para a avaliação institucional como uma alternativa para controlarmos apenas as ações das pessoas que trabalham na escola, sob pena de esquecermos de fora a responsabilidade dos próprios alunos, ou o fundamental papel que têm as famílias dos alunos ou o importante dever que tem o Estado e a sociedade para com a educação pública. (SOUZA, 2005a, p. 5).

Souza faz uma relação interessante entre qualidade em educação, avaliação e indicadores de qualidade:

[...] avaliar o processo educacional é mais que avaliar o aluno, implica definir o conceito de qualidade de ensino. Para isto a construção de indicadores de qualidade é interessante de forma que no lugar de padronizarmos os resultados esperados dos alunos, possamos padronizar as condições de ensino ofertadas, assegurando, assim, igualdade de condições de acesso ao conhecimento. (SOUZA, 2005b, p. 1).

De uma forma bastante inteligente o autor está na verdade sugerindo que, por meio de indicadores de qualidade, não se avalie e se prenda apenas ao produto final. Assim, ao se avaliar todo o processo, será possível alterar a qualidade no produto final.

Esse é um dos motivos para serem denominados “indicadores de qualidade”.

1.6 Indicadores de qualidade em educação

Diversos são os indicadores de qualidade. No entanto, é necessário que alguns sejam escolhidos. Trabalhar com uma grande diversidade de indicadores pode, por si só, causar uma distração do objetivo da instituição e do sentido de sua (auto-)avaliação institucional. Por isso é importante que sejam bem definidos, com base na sua importância principalmente para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, Gadotti é bem esclarecedor:

Os indicadores de uma boa escola não são as paredes ou as quadras de futebol. É notável observar que insumos caros, como prédios novos ou melhoria do mobiliário, não se constituem, pelas pesquisas já realizadas, em indicadores essenciais da melhoria do rendimento escolar. Boa é a escola que desperta no aluno o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão. Nesse sentido, insumos instrucionais mais baratos, como livros-textos e, principalmente, a formação permanente do professor, são mais eficazes. (GADOTTI, 1992, p. 7-8).

Ao mesmo tempo em que o autor nos aponta a importância da formação do professor como um dos indicadores decisivos, revela que a estrutura física não é tão decisiva na aprendizagem do aluno.

Assim, por entender que os indicadores de qualidade devem estar estritamente relacionados ao sucesso do aluno, achou-se conveniente abordarmos mais especificamente quatro indicadores de qualidade de fundamental importância:

a) Gestão democrática

Gestão democrática não diz respeito à eleição para diretores. Nem diz respeito à legislação favorável a tal modalidade. Bordignon (2005, p. 12) ratifica essa ideia: “A eleição do dirigente escolar por sua comunidade, seja diretamente ou por meio do conselho escolar, não é suficiente para garantir gestão democrática, mas seguramente é importante e necessária”.

Apesar de ser importante e necessária, a gestão democrática se efetiva pela postura do(s) gestor(es) ante a comunidade escolar. Seu papel desempenhado pela equipe gestora é o cerne da gestão democrática.

Veja que a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação lançaram as bases legais da gestão democrática (BORDIGNON, 2005). No entanto, os Estados e Municípios têm suas experiências, quando as têm, de gestão democrática em processos diferenciados.

Assim, de acordo com Bordignon (2005, p. 4-5), “como estratégia privilegiada de gestão democrática, são instituídos os conselhos de educação nos sistemas de ensino e, na gestão das escolas, os conselhos escolares, sempre com a participação da comunidade”. Os conselhos funcionam como dispositivos que favorecem o exercício da gestão democrática. É bom salientar que favorecem, mas também não podem por si sós, assegurar que a mesma ocorra.

Portanto, o que caracteriza a gestão democrática não é a existência de mecanismos como conselhos de educação ou conselhos escolares, é o sempre contar com a participação da comunidade. Assim, o grau de efetividade democrática de uma gestão pode ser medida proporcionalmente pela participação da comunidade.

Fica, portanto, claro que promover a participação da comunidade é que torna uma gestão em gestão democrática. Vale ressaltar que essa participação não deve se dar de qualquer maneira: “Essa participação requer, em primeiro lugar, que a comunidade tenha conhecimento e consciência de seu espaço de poder, e de que a ‘coisa pública’ pertence aos cidadãos” (BORDIGNON, 2005, p. 6). Nesse caso, a qualidade da participação é determinante também no sucesso desse exercício cidadão.

Os mecanismos de garantia da gestão democrática têm como fundamento o comprometimento, por meio de suas ações, dos novos gestores. Cabe a esses permitir, promover e manter o canal de participação de toda a comunidade escolar, sem preconceitos ou acepção de grupos e pessoas, conforme assinala Souza (2009, p. 131): “Não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, mas tampouco sem o respeito aos direitos das minorias”.

Logo, ao promover a gestão democrática, é importante que o gestor esteja pronto a atender à vontade da maioria sim. No entanto, isso não implica desrespeito aos direitos e às vontades das minorias.

Outro aspecto relevante para avaliar uma gestão democrática é a capacidade de o gestor não apenas promover a presença, e, sim, a participação. Quem participa está presente, no entanto, o oposto não é verdadeiro.

Mesmo a participação deve ser considerada na sua essência. Araújo alerta que colaboração não pode ser considerada participação. Embora, essa distinção semântica seja tênue, é bastante significativa. Este autor traduz essa verdade assim:

Alguns programas têm colaborado para o esvaziamento da escola como esfera pública, com a adesão voluntária dos segmentos da escola – em especial a dos pais. Como exemplo disso, apresenta-se à sociedade soluções, tais como: “cheque- educação”, “amigos da escola”, dentre outras. São programas que induzem a uma participação mascarada da comunidade no contexto educacional, desobrigando o Estado de suas responsabilidades históricas, caracterizando, assim, um ataque direto ao caráter público da educação. (ARAÚJO, 2009, p. 255).

Para Araújo (2009), esse uso restrito de colaboração dos pais acaba por assegurar o controle destes, o que se constitui na verdade em uma aparente democracia.

Em suma, participação presume fazer parte do processo decisório. Não apenas estar presente, mas também poder construir as decisões.

b) Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Para Gadotti não há dúvidas:

A questão essencial da escola de hoje refere-se à sua qualidade. E a qualidade está diretamente relacionada com o **projeto pedagógico** das próprias escolas. Os projetos das escolas são muito mais eficazes na conquista da qualidade política da escola, do que grandes projetos, mas

impessoais, anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas. (GADOTTI, 1992, p. 7).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é mais do que uma carta de intenções ou de promessas. É um plano de ação para possibilitar essas intenções. Como bem ilustra Veiga (2007, p. 12), “[...] é antever um futuro diferente do presente”.

Um equívoco comum referente ao PPP é o de ser encarado como mais um documento para cumprir meras exigências burocráticas. Essa concepção deturpada acaba por torná-lo objeto de criação do Diretor da escola ou do Assistente Pedagógico.

Veiga fornece uma boa definição de PPP para não incorrerem em tal erro, ao passo que ainda explica por que motivo o Projeto não é apenas Pedagógico:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2007, p. 13).

Nesses termos, não podemos descartar nenhum dos quatro fatores intrínsecos ao PPP: ser um plano para alcançar o que se deseja, ser construído coletivamente, atender a interesses reais e coletivos, além de expressar o compromisso com a educação do cidadão a que a escola atende.

c) Participação dos estudantes

Com mudança que o Estado Brasileiro experimentou para a democracia, a ruptura com os modelos anteriores tem sido inevitável. O modelo anterior de gestão firmada no autoritarismo tende a ser totalmente substituído por um modelo de gestão democrática. O processo já se arrasta há anos.

Como um dos pressupostos da gestão democrática é a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, todas as representações ganham seu espaço. Uma dessas representações é a dos alunos. Estes – por serem alvo do processo educativo e, ao mesmo tempo, agentes no processo – acabam por merecer também um destaque no campo decisório.

Naturalmente que a escola não tem se mostrado tão receptiva à participação de tal segmento. Muitos alegam a maneira equivocada que o mesmo faz quando da sua prerrogativa de decisão. No entanto, pouco esforço ainda se faz no intuito de prepará-la.

Para Araújo, essa preparação dos estudantes pode se dar de uma forma muito natural:

Ao vivenciar um espaço educativo que constrói, cotidianamente, a participação, a pluralidade, a autonomia e a transparência, como elementos da formação cidadã, os alunos, têm a possibilidade de aprender, desde cedo, o valor da democracia. (ARAÚJO, 2009, p. 258).

No entanto, natural não quer dizer necessariamente fácil. Aliás, alcançar a participação legítima desse segmento é possivelmente a mais difícil.

Consciente dessa dificuldade, tanto quanto do fato de que os alunos são atores centrais no processo de gestão democrática, Araújo apresenta quais são os canais que podem ser usados para promover essa integração:

Dentre os canais político-pedagógicos de participação que devem ser ampliados e assegurados aos alunos, destacam-se: grêmios estudantis; conselho escolar; conselho de classe aberto e participativo; contrato pedagógico de sala de aula; assembleia geral da escola; projeto político-pedagógico da instituição – respeitando suas especificidades - são espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar. (ARAÚJO, 2009, p. 258).

Embora sejam diversos os canais de participação dos alunos, não basta que eles existam na escola. Quando o autor se refere a ampliar certamente pressupõe a retirada de entraves que acabam cerceando a participação do aluno no processo decisório.

d) Formação, experiência e condição socioeconômica e condições de trabalho do professor

Embora não seja o único agente do processo de aprendizagem não pode ser ignorado que o professor ocupa o papel estratégico mais importante do processo. É

ele que planeja (ou não), direciona e supervisiona a aprendizagem do aluno. Enfim, ocupa papel chave no processo escolar.

A Constituição Federal (BRASIL, 2008) já aborda a necessidade de valorização do profissional da educação. Assim assinala no seu art. 206:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Pode ainda não ser a realidade brasileira, mas é a garantia constitucional. Portanto, a formação e a condição socioeconômica não deveriam ser entraves para a educação no Brasil.

A formação e experiência do professor na disciplina a ser ministrada recebe destaque. À formação do professor não se deve entender estritamente o curso ou a universidade que o mesmo cursou. Diz respeito a toda a sua vida escolar. Desde o jardim de infância, a educação informal, a educação básica, a universidade... Mas não menos importante é a formação continuada do profissional da educação. Este estará mais bem preparado para as demandas que surgirem.

Não muito defendido por algumas esferas, embora essas mesmas reconheçam sua importância, se encontra a situação socioeconômica do professor. Embora a questão salarial, por si só, não seja suficiente para fazer o profissional da educação motivado, é inquestionável que ela pode desmotivá-lo.

Outro aspecto importante da questão salarial é o perfil de profissional que atrai para a profissão. Salário condizente pode, ao invés de expulsar excelentes profissionais, atrair profissionais com formação e qualificação cada vez melhores para a profissão.

Quanto às condições de trabalho, ressaltam-se aquelas que permitem e/ou motivam a execução das atividades propostas pelo professor. Naturalmente que um bom ambiente profissional faz parte disso. Desde o senso de justiça até o reconhecimento de seu trabalho. As condições materiais disponíveis que lhe permitem executar atividades mais ousadas também são de extrema importância.

Consciente da importância desses e de outros fatores, que colocam o professor no centro de uma educação de qualidade, Freitas (2007, p. 1) aponta que "A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de

uma *política global para o profissional da educação*, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira (...).”

1.7 A avaliação sistêmica no GDF e a institucional no CEM 804

Atualmente o GDF não apresenta nenhum programa de avaliação sistêmica. O seu Projeto Político-Pedagógico prevê a reflexão acerca de uma política de avaliação sistemática:

Para além desses dois níveis da avaliação, é preciso pensar a respeito da avaliação do sistema de ensino, que deve ter como finalidade a orientação das políticas públicas para a educação, a fim de que se possam compreender e lidar com as situações, sobretudo de desigualdade da educação oferecida nas escolas dos diferentes sistemas de ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 120).

Como o próprio PPP diz, a ação se limitaria ao pensar. Falta-lhe a ousadia de propor a construção e implantação de um modelo de avaliação sistêmica para o Distrito Federal.

Paralelo a essa situação, as escolas do Distrito Federal podem contar apenas com as avaliações sistêmicas sob a competência do Governo Federal. No entanto, o Ministério da Educação impõe uma particularidade para o ensino médio. Tanto as médias alcançadas nas provas do SAEB pelas escolas de ensino médio quanto ao IDEB dessas mesmas escolas são divulgados apenas por unidade da federação, região e Brasil. Não por instituição escolar. Então, assim como as demais escolas do ensino médio, o CEM 804 não pode fazer uso desses dispositivos do Governo Federal.

Assim, a solução estaria nas notas do ENEM. No entanto, para o CEM 804 a situação é um pouco mais complicada. Em 2011 o MEC estabeleceu que só divulgaria as notas das escolas que apresentassem participação mínima de 50% dos seus formandos. Desde então o CEM 804 não aparece mais no *ranking* de escolas do ENEM. Para se ter uma ideia da participação dos formandos no ENEM, em 2009 seu percentual foi de 26,4% e em 2010 foi de 47,6%. A partir de então nem o índice de participação (inferior aos 50%) nem sua média têm sido divulgados.

Portanto, uma vez não atendido satisfatoriamente por nenhuma avaliação sistêmica, o CEM 804 ficou nos últimos anos impossibilitado de usar esse tipo de

dado com vistas a ajustar sua política escolar. Assim, cabe a essa instituição reavaliar sua política escolar fundamentada apenas na sua avaliação institucional.

Por sua vez, a avaliação institucional do CEM 804, como na rede pública de ensino do Distrito Federal, ocorre em dias específicos ao longo do ano. Embora os pais sejam avisados e convocados, pouquíssimos comparecem. Normalmente os alunos não são convidados a participarem. Enfim, nos últimos anos a avaliação institucional no CEM 804 acabou quase que restrita à equipe gestora e aos professores.

O resultado dessas avaliações sempre foi lançado em ata, mas não divulgado para a comunidade escolar. Tomam conhecimento do resultado apenas os que dela participam: direção, professores e pouquíssimos pais.

2. METODOLOGIA

O caso estudado se ateve à relação entre as avaliações institucional e sistêmicas com os indicadores de qualidade no CEM 804 do Recanto das Emas. A abordagem epistemológica predominante escolhida para a realização da pesquisa foi a de concepção naturalista de origem construtivista, portanto, qualitativa (BRANDALISE, 2010)

O primeiro motivo pela escolha dessa abordagem qualitativa se deveu ao fato de um dos objetivos da pesquisa ser a valorização dos processos, tendo como finalidade possibilitar o vislumbre da melhoria. Outro motivo foi a busca pela compreensão do sentido que os atores atribuíam aos fatos avaliados (DANTON, 2002).

Por se tratar de educação, essa abordagem permitiu respeitar os aspectos subjetivos do “elemento-pedagógico”. Portanto, o fazer pedagógico da escola pôde ser observado na sua natureza multiforme, respeitados os limites impostos pela ciência da educação.

Brandalise (2010) e aponta para a necessidade de as abordagens qualitativa e quantitativa serem entendidas como complementares. Nesse sentido, foi conveniente usá-las em função das necessidades do processo avaliativo. Assim, não foram rejeitados possíveis elementos de abordagem quantitativa que viessem a contribuir para uma compreensão mais detalhada e pertinente à realidade escolar. Aliás, Belloni e Belloni (2008) trazem importantes considerações a esse respeito:

As informações qualitativas resultam de procedimentos vinculados à observação e organização dos fenômenos ou fatos, derivados de observação direta e de análise documental. Resultam de várias fontes: entrevistas, formulários e questionários, documentos norteadores, currículos e programas dos cursos. Podem ser agrupadas numericamente e possibilitam análise quantitativa e qualitativa. (Belloni, I.; Belloni, J. A. 2008, p. 25).

A coleta de dados se deu pela observação direta, pela análise de documentos relativos à escola e pelo emprego de questionários. Os questionários utilizados foram diferentes para os segmentos avaliados: professores (APÊNDICE A), alunos (APÊNDICE B), pais/responsáveis (APÊNDICE C) e equipe gestora (APÊNDICE D). Foi assegurado ao entrevistado o anonimato, como precaução para não inibir respostas mais autênticas, uma vez que não convinha à pesquisa causar conflitos

nem forçar a deturpação da realidade escolar. As questões desses questionários foram apresentadas com linguagem compatível e clara.

De um total de 46 turmas que a escola possui, distribuídas nos três turnos, para efeito de amostragem foram escolhidas três delas. Uma de cada série. Portanto, participaram uma turma de 1º ano (diurno), uma turma de 2º ano (diurno) e uma turma de 3º ano (noturno).

A amostragem de pais se limitou aos das turmas avaliadas – restrito ainda às das duas turmas do diurno, uma vez que os pais dos alunos do noturno tendem a não participar mais da vida escolar dos mesmos. Para os pais, os questionários foram levados pelos alunos que participaram do processo. Estes ficaram responsáveis por acompanharem o preenchimento e fazerem a devolução dos questionários. Foi considerada ainda a possibilidade de alguns/muitos dos pais não responderem ou não devolverem.

Dos quase 80 professores, 25 participaram da pesquisa. Para os membros da equipe gestora, foi utilizado um único questionário, uma vez que responderiam juntos.

Tais turmas foram escolhidas por apresentarem entre si características diferentes. O segundo motivo, que desta vez as assemelham, foi por terem o avaliador como professor regente. Esse fator foi também decisivo por permitir que todos participassem do processo avaliativo com maior voluntariedade, consciência e liberdade para se expressarem, tendo para isso condições necessárias: tranquilidade, tempo e simpatia para responder aos questionários.

À equipe gestora e aos professores, os questionários foram entregues para preenchimento quando os referidos profissionais se encontravam – cada um a seu oportuno momento – com disponibilidade. Como afirma Brandalise (2010, p. 326): “[...] A coleta de dados precisa ser feita de uma forma não incomodativa, com discrição, com profissionalismo, pois a escola não para porque nela está em desenvolvimento um processo de autoavaliação”.

Para todos os segmentos abordados, foi explicada a natureza do questionário. Foi esclarecido ainda que o preenchimento do mesmo era voluntário.

Para empreender essa coleta de dados, o tempo estimado foi de duas semanas, uma vez que o avaliador, por ter um regime diferenciado (ch. 20/20), pôde se dedicar a essa atividade mesmo quando não estava em seu horário de trabalho.

Uma vez coletados os dados, foi feita a análise por segmento entrevistado (professores, alunos, pais e gestores). Os dados mais significativos receberam atenção maior na análise.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Dos professores

A partir dos dados obtidos pelos questionários dos professores (amostragem de 25 questionários), é possível observar que:

- 8 % possuem mestrado;
- 68% possuem especialização (uma ou mais);
- 24% possuem graduação;
- média de 12 anos de experiência no magistério;
- média de 4 anos de atuação na escola (a escola existe há apenas oito anos);
- média de quase dois cursos de aperfeiçoamento por ano.
- 72% veem falhas no processo de avaliação institucional no CEM 804.
- Apenas 36% participaram da construção do PPP.

Dos fatores que mais influenciam no rendimento escolar, de acordo com Messias Costa (Apud GADOTTI, 1992, p. 8), aparece em segundo lugar a “formação do professor e a sua experiência na disciplina que leciona”. Nesses termos, quanto à formação e à experiência, a escola conta com uma equipe docente bem qualificada.

A percepção dos profissionais acerca de Avaliação Institucional é correta e suas definições são sinônimas ou complementares umas das outras. Isso garante legitimidade para os 72% que apontam falhas no processo de avaliação institucional.

Nas falhas apontadas, é significativo o número de professores que indicaram o fato de a avaliação institucional não contar com a participação de todos os segmentos e turnos da escola. Para evitar falhas como essa, Souza adverte:

[...] este processo de avaliação institucional e a ampliação do controle social não podem estar desconectados da participação das pessoas que “fazem” a escola todos os dias: alunos e seus familiares, diretores e pedagogos, professores e funcionários. Pois quando as propostas inovadoras que surgem no cotidiano escolar se esquecem de incluir aquelas pessoas nos processos de tomada de decisão, via de regra quedam-se fadadas ao insucesso, uma vez que essas pessoas não irão ajudar se responsabilizando em encontrar as soluções dos problemas, se elas não puderam participar do processo de gestão escolar que visava resolver esses mesmos problemas. (SOUZA, 2005, p. 35).

Quanto ao PPP, se 36% dos docentes participaram de sua elaboração, está claro que houve uma “abstenção” de 64% deles. Estes alegaram os mais diversos motivos. Dois são mais frequentes como justificativa. O primeiro é o de “pouco tempo para discuti-lo”, já que não foi destinado tempo dentro da coordenação para tal.

Como um dos elementos facilitadores para o êxito de um projeto, Gadotti (2000, p. 38) cita “um bom referencial teórico que possibilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto”. Evidentemente que esse referencial demanda tempo de estudo e discussão. Portanto, é imprescindível que as coordenações sejam planejadas a fim de criar tais condições.

O segundo motivo foi exposto pelos professores do noturno, que alegam não lhes ter sido dada uma única oportunidade para se reunirem e ajudarem na construção do mesmo - dada a particularidade do turno em que trabalham. Em alguns questionários dá para perceber um pedido disfarçado de atenção ao turno da noite.

Vale esclarecer que, nos últimos anos, os diretores à noite têm trabalhado na regência de classe em outra escola, já que os mesmos têm jornada de 60 horas semanais. Por ser proibido que o diretor exerça à noite a função de professor na escola na qual é diretor durante o dia, os gestores não têm tido a oportunidade de se fazerem mais presentes no noturno do CEM 804. Embora a escola esteja sob nova direção desde o início do ano, a situação é praticamente a mesma, com leve melhora.

Ainda acerca do PPP, apenas 8% dos docentes alegam conhecê-lo totalmente. Pelos mais diversos motivos, 68% o conhecem apenas em parte. Já para 24% o PPP é totalmente desconhecido. Isso se explica também porque a escola tem uma alta rotatividade de professores: 36% dos professores da amostragem estão no seu primeiro ano na escola. Os que não participaram de sua elaboração, mas o conhecem em parte, são aqueles que em um momento ou outro leram a versão proposta pela atual equipe gestora - quando da eleição no final do ano passado, ou fizeram a leitura da versão impressa que foi disponibilizada permanentemente na sala de coordenação já no mês de maio do corrente ano.

Para evitar problemas semelhantes, Gadotti esclarece que a responsabilidade é de todos na elaboração e execução do PPP:

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e, depois, a pessoa que poderá executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, é possibilitado (sic) a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola, o que se está elegendo é um projeto para a escola [...]. (GADOTTI, 2000, p. 36).

Se, no entanto, o PPP não tem recebido a devida atenção, a escola está sujeita ao insucesso. Acerca do valor da participação dos professores, Veiga declara:

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define [...]. (VEIGA, 2007, p. 23).

Araújo aponta para um quadro crítico, quando o PPP não é o centro do fazer pedagógico. No entanto, ele mesmo revela um caminho a ser trilhado para que o PPP receba a atenção correta:

[...] Quando uma escola não tem projeto, ela se contenta em cumprir normas, ordens e a cuidar do disciplinamento. Porém, isso não garante uma formação cidadã para os alunos. Cabe então, uma discussão da importância do PPP para a construção da identidade da escola [...]. (ARAÚJO, 2009, p. 263).

Quanto à participação dos pais e alunos nas decisões do CEM 804, em geral os professores avaliaram-na como “baixa” e que deve ser “mais incentivada”.

Na questão aberta, onde puderam ser citados até cinco elementos que eles consideravam “indispensáveis para uma escola pública de qualidade”, 68% dos docentes apontaram um ou mais indicadores de qualidade dos mais importantes. No entanto, 72% indicaram elementos relacionados à estrutura física, que Gadotti (1992) aponta como não tão decisivos para o rendimento do aluno.

3.2 Dos alunos

Já pela análise dos questionários respondidos pelos alunos, foi possível mensurar que os pais de 88% dos alunos acompanham de alguma forma seu

desempenho na escola. Isso é uma indicação de participação dos pais na educação dos filhos, ainda que não necessariamente nas decisões da escola.

Perguntados se participariam de reuniões onde pudessem decidir melhorias na escola, caso o CEM 804 criasse esse tipo de reunião, expressivos 40% dos estudantes marcaram “iria com certeza”.

Quanto aos canais de participação dos alunos, o resultado foi um tanto decepcionante:

- 65,7% desconhecem para que serve o Grêmio Estudantil;
- 100% nunca participaram de qualquer reunião ou atividade promovida pelo Grêmio Estudantil;
- 14,5% desconhecem o que é Conselho Escolar;
- 52,6% nunca votaram em eleição para o Conselho Escolar;
- 73,7 desconhecem plenamente o que é Avaliação Institucional.

Diante de tal retrato, percebemos como a participação dos estudantes está limitada. Araújo (2009, p. 258), alerta para o fato de que “a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática”.

Gadotti explica por que o aluno precisa participar das decisões:

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E, para que ele se torne sujeito da sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. (GADOTTI, 2000, p. 36).

É elevado o índice de alunos que desconhece a função do Grêmio Estudantil. No entanto, mais preocupante que isso é a inexistência de participação em qualquer atividade do Grêmio. Araújo aponta uma saída:

Portanto, é de fundamental importância que a gestão escolar e os profissionais da educação reconheçam a legitimidade dos grêmios estudantis como órgãos representativos dos interesses dos alunos. Isso não significa que a gestão escolar deva instrumentalizá-los de acordo com os seus interesses, o que fere o princípio da autonomia estudantil, mas oportunizar espaços concretos para que as vozes e as propostas dos estudantes possam ser valorizadas e viabilizadas no cotidiano da escola. (ARAÚJO, 2009, p 259).

Notadamente o Grêmio Estudantil do CEM 804 precisa ser trabalhado. Sua atuação precisa ser discutida. Possivelmente os componentes do Grêmio

Estudantil não desempenham uma função atuante por não saberem exatamente o que lhes cabe, ou como lhes cabe. Seria interessante que eles recebessem uma formação especializada. Antes até mesmo dos demais alunos.

Quando perguntados se a escola fornece aos alunos algum espaço para participarem na melhoria da instituição, 28% deles disseram “sim”. A maioria desses citou o Pré-Conselho (de Classe). Dadas as questões de natureza ampla e as de natureza restrita, não sei se intencionalmente ou não, a escola tem criado no Pré-Conselho de Classe um canal interessante de participação dos alunos. Limitado, é verdade.

A fim de que a participação do estudante seja ampliada a um patamar aceitável, Araújo (2009, p. 258) aponta uma diversidade de canais que podem ser explorados, dentre os quais estão: “grêmio estudantil, conselho escolar, conselho de classe aberto e participativo, contrato pedagógico de sala de aula, assembleia geral da escola e projeto político-pedagógico”.

Na questão aberta, onde puderam citar até cinco elementos que eles consideram “indispensáveis para uma escola pública de qualidade”, 26,3% apontaram apenas um dos quatro indicadores de qualidade desenvolvidos nesta monografia: “professores qualificados”. Por outro lado, 55% citaram pelo menos um aspecto da estrutura física ou administrativa, que pouco influencia no rendimento escolar, conforme Gadotti (1992).

Araújo apontaria, nessa percepção equivocada dos estudantes, a pouca experiência dos mesmos na participação das decisões:

Ao vivenciar um espaço educativo que constrói, cotidianamente, a participação, a pluralidade, a autonomia e a transparência, como elementos da formação cidadã, os alunos têm a possibilidade de aprender, desde cedo, o valor da democracia. (ARAÚJO, 2009, p. 258).

Portanto, cabe à escola dar uma formação cidadã, e para isso é necessário construir uma estrutura que ofereça tais condições. Naturalmente que essa participação dos alunos demanda também da oferta a eles de um mínimo de embasamento teórico acerca da educação.

3.3 Dos pais

Também foram bastante elucidativos os dados obtidos pelos questionários dirigidos aos pais.

Quanto a ir à escola do filho, 65% declarou ter ido a todas as reuniões nos últimos dois anos. Enquanto isso, 30% declarou ter participado de algumas ou de várias reuniões no mesmo período.

Igualmente perguntados se participariam de reuniões onde pudessem decidir melhorias na escola do(a) filho(a), caso o CEM 804 criasse esse tipo de reunião, 56,5% assinalaram “iria com certeza”.

Perguntados se já participaram de alguma atividade da escola no final de semana, todos os que assinalaram “sim” apontaram a reunião bimestral com os pais, que tradicionalmente ocorre aos sábados.

Quanto a alguns dos canais de participação dos pais, foi mensurado:

- 74% alegam saber o que é o Conselho Escolar;
- 26% já votaram em alguma eleição para o Conselho Escolar no CEM 804 (aqui vale ressaltar que uma das turmas ainda está no seu primeiro ano de ingresso nessa escola, portanto, não seria possível que os pais dos alunos dessa turma já tivessem participado);
- 30% sabem o que é Avaliação Institucional;
- 13% alegam já ter participado de alguma Avaliação Institucional no CEM 804.

A participação dos pais, respeitadas as ressalvas acima, ainda está aquém do esperado para uma escola, uma vez que esta é ao mesmo tempo um órgão do regime democrático e um mecanismo de democratização. Araújo destaca o papel do Conselho Escolar em uma escola no âmbito da democracia:

Portanto, o Conselho Escolar constitui-se como meio importante de exercício da cidadania no controle social das atividades da escola, pode possibilitar maior distribuição do poder, bem como garantir o fortalecimento dos princípios democráticos por meio do convívio com a pluralidade que compõe o ambiente escolar. (ARAÚJO, 2009, p. 260).

Quanto à construção do PPP da escola, tradicionalmente, pais, alunos e servidores não participam em momento algum. Para ARAÚJO (2009, p. 261), é fundamental que todos os segmentos participem da construção do mesmo: “Desta

forma, os segmentos da escola têm de ter clareza sobre as metas contidas na proposta político-pedagógica da escola e sobre os fins que ela busca atingir”.

Assim, o baixo índice de participação na avaliação institucional não poderia ser mesmo diferente. Sem o conhecimento do PPP falta até mesmo um parâmetro para proceder à avaliação, como afirma Gadotti (2000, p. 204): “Qualquer avaliação precisa configurar-se em relação a algo, necessita de uma referência, de um projeto, que possa tomar como padrão. A avaliação é um mecanismo para implantar ou favorecer um dado modelo ou projeto político-pedagógico”.

Na questão aberta aos pais, onde eles puderam citar até cinco elementos que consideravam “indispensáveis para uma escola pública de qualidade”, aproximadamente 35% apontaram para o indicador “professores qualificados” (Naturalmente que cada um se expressou à sua maneira. Por exemplo, tiveram dois que usaram a expressão “bons professores”, outro usou a expressão “profissionais bem qualificados”...).

Assim, foi observado que tanto os estudantes quanto os pais apontaram que professores qualificados são essenciais para uma escola de qualidade, colocando-o no centro do processo conforme sua avaliação. No entanto é importante salientar que uma avaliação institucional não deve focar apenas no desempenho dos professores e/ou da equipe gestora. Souza é categórico:

Desta forma, mesmo entendendo a centralidade da função pedagógica e dos sujeitos da educação escolar, não cabe olharmos para a avaliação institucional como uma alternativa para controlarmos apenas as ações das pessoas que trabalham na escola, sob pena de esquecermos de fora a responsabilidade dos próprios alunos, ou o fundamental papel que têm as famílias dos alunos ou o importante dever que tem o Estado e a sociedade para com a educação pública [...]. (SOUZA, 2005, p. 36).

À exceção de um dos pais, todos os demais e os alunos se eximiram de ocupar papel de importância para uma escola pública de qualidade. O único pai que não se eximiu foi o que citou a “participação dos pais e projeto político pedagógico eficiente” como elementos fundamentais. Nessa resposta, há o indício de uma percepção bem construída de gestão escolar democrática.

À mesma questão, 39% reconheceram os elementos de estrutura física e/ou administrativa como indispensáveis para uma escola pública de qualidade. Mais uma vez, elementos menos significativos tomam a preferência daqueles que tiveram menos embasamento teórico. Por isso, Gadotti (2000, p. 202), após defender a participação de todos os segmentos, alerta para o fato de que em uma avaliação

institucional não se procede a uma metodologia sem antes ter um direcionamento teórico: “Definido o referencial teórico do processo avaliativo, o passo seguinte é definir a metodologia [...]”.

3.4 Da equipe gestora

O questionário dirigido à equipe gestora revelou também aspectos bastante úteis para a compreensão da realidade escolar do CEM 804. O diretor e sua vice possuem o grau de especialização, são experientes (respectivamente 16 e 25 anos de trabalho na educação) e, embora estejam na gestão dessa escola há apenas 6 meses, têm demonstrado uma boa percepção acerca de seu papel de gestor.

Quando perguntados se a gestão do CEM 804 pode ser considerada uma gestão democrática, responderam que “ainda não totalmente”. Para justificar tal resposta apontaram a participação ainda limitada dos pais e alunos em algumas decisões. Embora sinalizarem como “boa” a participação dos professores nos momentos decisórios da escola, revelaram o desejo de verem essa participação aumentada nas discussões pedagógicas e até mesmo disciplinares.

Na verdade, a mais grave deficiência que a escola apresenta se relaciona à participação dos segmentos. Está aí o grande desafio para a gestão do CEM 804. É nessa tônica de promover uma gestão democrática mais ampla, que Gadotti traz uma orientação valiosa:

[...] A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. (GADOTTI, 2000, p. 37).

Concernente às dificuldades a serem enfrentadas na conquista desse desafio, Bulzoni e Pimenta já as situa na própria natureza do cargo de gestor:

Diante disso, acreditamos que o papel da gestão é fundamental. É ele que diante de conflitos, diferenças, interesses pessoais e de poder, procura instalar uma prática de avaliação, participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão política dos compromissos e dificuldades [...] (BULZONI; PIMENTA, 2010, p. 43).

A equipe gestora demonstrou que sabe exatamente a utilidade da Avaliação Institucional. O diretor e a vice-diretora definiram a participação dos professores

como “boa” nesse processo, embora tenham sinalizado a participação dos pais e dos alunos como extremamente limitada.

Quanto à elaboração do PPP, assumiram que o mesmo foi neste ano elaborado apenas pela equipe gestora, pelos coordenadores e por um grupo de professores indicados pelos colegas. Atribuíram a pouca participação dos professores na sua elaboração a “acharem que é apenas mais um documento burocrático”.

Por sua vez, Gadotti (2000, p. 51) destaca a importância da equipe gestora na construção do projeto político-pedagógico: “Como liderança e responsável maior da escola, o diretor deve ter um papel decisivo na construção do projeto político-pedagógico [...]”.

Em consonância com a percepção dos professores, os dois gestores acreditam que a participação dos pais e dos alunos nas decisões do CEM 804 é baixa e que deve ser mais incentivada. Para Gadotti, tal mudança de postura da comunidade só é possível por meio de uma nova mentalidade:

Ela (gestão democrática) exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 2000, p. 36).

Os gestores revelaram ainda que, aos finais de semana, a escola não está oferecendo oportunidades educativas para a comunidade, exceto as atividades desenvolvidas aos sábados em parceria com a Patrulha Escolar de Brasília.

Acerca desse instrumento que a escola pode explorar um pouco mais, Gadotti instiga uma reflexão interessante:

A educação é dever do Estado? Sim. Contudo, também é responsabilidade da sociedade, da família e, supletivamente, da empresa. Esse é um enorme campo aberto à criatividade social para o qual são chamados, hoje, a colaborar tanto intelectuais e educadores quanto empresários e políticos. (GADOTTI, 2000, p. 229).

Ao responder à pergunta aberta acerca de cinco elementos que ela considera indispensável para uma escola pública de qualidade, a equipe apontou três dos

quatro indicadores mais importantes, que foram destacados nessa monografia: participação da comunidade, projeto pedagógico e o desempenho dos docentes. Portanto, a direção comprovou que é o segmento escolar com um melhor embasamento teórico acerca de gestão escolar.

3.5 Da intersecção dos segmentos

A mais grave deficiência que o CEM 804 apresenta se relaciona à participação dos segmentos. Está aí o grande desafio para a equipe gestora. A forma como a participação é percebida ainda está equivocada, pois segue a ordem de que participação é tão somente disputa de poder. Na verdade, participação é divisão de poder e de responsabilidade, como bem aponta Araújo (2009).

Araújo (2009) chama atenção para um aspecto fundamental para uma boa participação:

Ao conceber a instituição educativa como espaço público onde se manifesta a diversidade de opiniões e a disputa de poder político, outro elemento fundamental e indispensável na definição desse processo é o pluralismo. Pluralismo entendido como o respeito ao outro, às diferentes opiniões, à diversidade de pensar. Enfim, o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático. (ARAÚJO, 2009, p. 256).

Dois aspectos no CEM 804, relacionados a essa participação, merecem destaque: o PPP e os canais de participação. Não que outros aspectos também não mereçam atenção. É a deficiência com que se apresentam os aspectos citados que os torna merecedores de maior atenção. Gadotti (1992), por exemplo, aponta a formação do professor e a sua experiência na disciplina que leciona como um dos fatores de maior influência no rendimento escolar. No entanto, já percebemos pelos questionários aplicados aos professores que este aspecto não é um ponto crítico na escola.

Assim, a baixa participação dos professores da escola na construção do PPP, fortalecida pela quase que total exclusão dos demais segmentos nesse processo, revela um problema seriíssimo. Para Gadotti, a gravidade desse problema está relacionada diretamente ao processo de criação do mesmo:

A questão essencial da escola de hoje refere-se à sua qualidade. E a qualidade está diretamente relacionada com o projeto pedagógico das próprias escolas. Os projetos das escolas são muito mais eficazes na

conquista da qualidade política da escola, do que grandes projetos, mas impessoais, anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas. (GADOTTI, 1992, p. 8).

Veiga, ao definir a importância do PPP de uma escola, nos fornece subsídios para uma boa percepção dos prejuízos desse alheamento quase total dos segmentos da escola em sua criação:

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2007, p. 22).

Então o PPP, além de dar clareza ao professor dos objetivos da escola, contempla outros fatores relevantes. Assim, deformar seu processo de criação é uma ação que compromete cada um deles.

Quanto à situação dos canais de participação no CEM 804, a situação é tão ou mais preocupante. Por si só, a baixíssima participação de alguns segmentos já é grave. No entanto, o que torna esse quadro mais alarmante é que, não obstante essa pouca participação, soma-se a isso o desconhecimento de alguns segmentos acerca de canais de participação fundamentais.

Ao analisarmos os questionários respondidos, verificou-se que 70% dos pais revelaram desconhecer o que seja Avaliação Institucional, ao passo que (65,7%) dos alunos apontaram não saber para que serve o Grêmio Estudantil. Esses dados permitiram perceber que a maioria de alguns segmentos desconhece acerca dos canais de participação e das instâncias colegiadas. Seria, portanto, ingenuidade esperar que esses segmentos se tornem ativos naquilo que nem sabem para que serve...

Que gestão escolar democrática se faz pela participação da comunidade escolar é ponto pacífico. É também certo que a gestão escolar não será democrática apenas se possuir participação plena. Por outro lado, é igualmente importante salientar que a qualidade da gestão democrática está estreitamente relacionada à participação: quanto maior a participação, maior a qualidade dessa gestão democrática. Naturalmente que o inverso também se aplica.

Nesse caso, se a intenção é incentivar a participação de tais segmentos, é fundamental resgatar as instâncias colegiadas! Para Araújo (2009, p. 259), esse resgate se dá por responsabilidade da escola: “A valorização dos grupos sociais, do coletivo, bem como a formação de liderança são elementos importantes no exercício da gestão democrática”.

Naturalmente que as instâncias colegiadas e os demais canais de participação da comunidade precisam ser discutidos no CEM 804. Seria interessante que os segmentos recebessem uma formação especializada. Aqui certamente deve ser contemplada a ressalva que Gadotti (2000) faz sobre munir a comunidade escolar de referencial teórico assim como de uma estabelecer metodologia bem definida.

Para uma boa participação de todos os segmentos da comunidade escolar, outra exigência importante é a divulgação de informações. No caso específico do CEM 804, isso permitiria que a comunidade escolar pudesse se orgulhar do fato de possuir professores com tão boas qualificações profissionais. Ou ainda, tomar conhecimento de por que a escola não aparece no *ranking* do ENEM, por exemplo,

Nessa linha de raciocínio, Araújo (2009, p. 257) defende que “a transparência costuma se apresentar como um meio eficiente de dar credibilidade ao espaço público, ou seja, a lisura que permite aos cidadãos participarem do controle da coisa pública”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios encontrados em uma sociedade democrática demandam participação de seus membros. A democratização do espaço escolar só é possível com a promoção do trabalho participativo e da contribuição da comunidade escolar, com suas ideias e suas ações.

Como visto nesta monografia, a única avaliação sistêmica do governo federal que poderia atender mais satisfatoriamente a escolas como o CEM 804, acaba por não contemplá-las. Com isso, é tardia, mas urgente, a necessidade de que a SEE/DF institua um modelo de avaliação sistêmica que atenda ao ensino médio no Distrito Federal. Que essa avaliação, ao contrário da empregada pela esfera federal, busque muito mais oferecer soluções do que apenas constatar que há problemas. Caso contrário esse tipo de avaliação nada mais faria do que deturpar o conceito próprio de avaliação, cujo objetivo é possibilitar melhoria, como afirmam diversos autores (LUCKESI, 2000; GADOTTI, 2000; BELLONI, 2008; BOGGINO, 2009).

Já na esfera das instituições, realizar a avaliação institucional é pouco. É preciso fazê-la corretamente: com a devida participação de todos os envolvidos no processo escolar. No entanto, sem discutir o papel da avaliação, isso não será possível.

É, pois, na elaboração do PPP o momento mais propício para se discutir a avaliação institucional. Obviamente que, quando se ignora a importância do PPP para o planejamento e para o fazer pedagógico, a possibilidade de isso ocorrer é ínfima.

Um dos entraves para a participação é que a sociedade, quase toda ela leiga no tema educação, dirige sua atenção muitas das vezes para aspectos menos importantes ou mesmo tende a fazer uma participação equivocada. Isso não é motivo para alijá-la do processo.

Para isso, comunidade escolar precisa receber uma preparação adequada para fazer uma avaliação pautada na participação comprometida com a aprendizagem, em critérios pedagógicos e nas estatísticas transparentes da unidade escolar. Por isso a necessidade de mobilização e de cursos e palestras a fim de prepará-la para a verdadeira gestão democrática.

É com essa preparação e com uma avaliação institucional bem conduzida que a sociedade pode se dar conta do que sua escola possui ou não possui. Seria

possível, por exemplo, descobrir o rendimento da escola em eventuais avaliações sistêmicas ou mesmo por que a escola não aparece no *ranking* do ENEM, divulgado pelo INEP. Informações como essas podem permitir que a comunidade escolar alcance autonomia tanto para exigir quanto para contribuir em busca de uma participação mais ativa e, portanto, mais bem sucedida dos alunos e da escola.

Faz-se necessário ressaltar que, não obstante a redemocratização do país ainda em 1988, outras escolas apresentam a mesma dificuldade do CEM 804 em promover a participação não apenas integral, mas também correta dos segmentos. Desde 1997, já trabalhei em dez escolas. Todas elas apresentaram o mesmo problema. Portanto, fica evidente que essa não é uma situação exclusiva de uma ou de poucas unidades escolares.

Quanto aos indicadores, é bastante oportuno o esclarecimento que Gadotti (1992) faz ao mostrar que alguns indicadores de qualidade geram maior resultado que outros no desempenho do aluno. Ou, ainda, que alguns deles podem não interferir nesse desempenho. Observe que a existência de certos indicadores não necessariamente assegura a aprendizagem. Portanto, indicadores de qualidade e indicadores de aprendizagem às vezes não se equivalem.

Longe de ferir o conceito de qualidade de uma educação emancipadora, convém destacar que a função precípua da escola ainda é a aprendizagem do aluno. Portanto, a aprendizagem é elemento que pontua o sucesso da escola e, conseqüentemente, do aluno. Daí a necessidade de não nos atentarmos apenas para os indicadores de qualidade, mas também para os indicadores de aprendizagem. Assim, estes representam indubitavelmente um dos mais relevantes temas para uma nova pesquisa acadêmica, que pretendo levar adiante em um futuro trabalho de mestrado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**; Série Cultura, memória e currículo, v. 5. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVARENGA, Georfravia Montosa. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: _____. **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL. Londrina: 2002.

ARAÚJO, Adilson César de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 253-266. Brasília: jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2014.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: SOARES, José Francisco; FREITAS, Luís Carlos; BELLONI, Isaura. **Avaliação de escolas e universidades**. Coleção Avaliação – Construindo o campo e a crítica. São Paulo: Editora Komedi, 2008.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGGINO, Norberto. **Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n.09, 79-86, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. In **Gestão democrática na educação**. Boletim 19. Brasília: out. 2005. Disponível em: <<http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=1565>>. Acesso em 23 mar. 2014.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Revista Olhar do professor, Universidade Estadual de Ponta Grossa, n. 13, p. 315-330. Paraná: 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Ministério da Educação. Inep. **Pisa**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 02 abr. 2014

_____. Ministério da Educação. Inep. **Saeb**. Brasília: 2014. Disponível em:

<<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Caderno 2. Elaboração Ignez Pinto Navarro et al. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619%3Apublicacoes-dos-conselhos-escolares&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=1152>. Acesso em: 03 maio 2014.

BULZONI, Ana Maura C.; PIMENTA, Julia I. P. B. O papel da gestão educativa na avaliação e a avaliação educacional. In: RIBEIRO; LEMES; MONTEIRO. **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais**. São Paulo: Rima Editora, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 115-147, 2005.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 2ª edição, 2008.

COSTA, Daianny Madalena. Escola pública, democrática e popular. Uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição da organização docente do Brasil e da Argentina. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

DANTON, Gian. **Metodologia Científica**. Virtual Books Online M&M Editores Ltda. Edição especial para distribuição gratuita pela Internet. MG: 2002. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAARXsAE/metodologia-cientifica>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação na educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B90p86NDkzaHbFB6TFpmZV9ZaU0/edit?pli=1>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FIGARI, Gerard. **Avaliar: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 17 jun. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**, 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Indicadores de qualidade da educação escolar**. Seminário “O controle de qualidade da educação escolar”. Recife, 1992. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf>. Acesso em 12 mar. de 2014.

_____. **Novas perspectivas para a educação**. In: Pátio. Porto Alegre: Artmed Editora, n. 11, fev./abr. 2007.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2770#page/1/mode/1up>>. Acesso em 17 maio 2014.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização. In: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza Lemes; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas**. São Paulo: Rima Editora, 2010.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional na escola pública brasileira: mecanismos contraditórios e complementares na educação**. Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2014

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar**, 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. (2000). Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas**. São Paulo: Rima Editora, 2010.

SOARES, José Francisco; FREITAS, Luís Carlos; BELLONI, Isaura. **Avaliação de escolas e universidades**. Coleção Avaliação – Construindo o campo e a crítica. São Paulo: Editora Komedi, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Ação para diagnóstico e tomada de decisão. In SOUZA, Ângelo Ricardo et al. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005, p. 23-32. Texto adaptado para o Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u2_saibamais1.pdf>. Acesso em 19 mar. 2014.

_____. Avaliação Institucional: a avaliação da escola como instituição. In SOUZA, Ângelo Ricardo et al. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005, p. 32-38. Texto adaptado para o Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?d=84&advanced=0&paging=&page=1>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar**. Educação em revista. Belo Horizonte: v. 25, n. 03, p. 123-140, dez./2009.

_____. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. InterMeio - Revista do programa de pós-graduação em educação da UFMS, v. 13, n. 25, p. 66-83, jan.-jun. 2007. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/Intermeio_25.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., vol. 24, n. 84, p. 873-895. Campinas: set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2007. P. 11-35.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

APÊNDICE A – Questionário para os professores

PROFESSORES

01) Nível de escolaridade:

- Superior incompleto.
- Superior completo.
- Especialização – cursando.
- Especialização – concluído.
- Outro. Qual? _____

02) Tempo de magistério: _____ ano(s)

03) Tempo de atuação no CEM 804? _____ ano (s)

04) Desde janeiro de 2013, quantos cursos você fez/está fazendo? _____

05) No dia a dia, você sente seu trabalho:

- Muito desvalorizado.
- Um pouco desvalorizado.
- Devidamente valorizado.
- Valorizado além do que merece.
- Outro. Qual? _____

06) Você tem participado das decisões em sua escola?

- Sim, sempre.
- Sim, em parte.
- Não. Por quê? _____

07) Para você qual deve ser o objetivo maior da Avaliação Institucional?

08) Você vê falhas no processo de avaliação institucional como é feita no CEM 804?

- Sim.
- Não.

Se sua resposta foi “sim”, cite uma?

09) Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da sua escola:

- () Sim, totalmente.
- () Sim, em parte.
- () Não.

10) Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da sua escola nesse dois últimos anos (2013-2014)? _____ Por quê?

11) Você atribui a pouca participação de alguns/muitos professores na construção do Projeto Político-Pedagógico a?

- () Pouco tempo para discuti-lo.
- () Acho que ninguém o cumpre.
- () É tempo desperdiçado participar das discussões.
- () Ele é só mais um documento burocrático que é exigido.
- () Outra razão. Qual? _____

12) Você acredita que a participação dos pais nas decisões do CEM 804 é:

- () Baixa.
- () Suficiente.
- () Alta.
- () Inconveniente.
- () Outra. Qual? _____

13) Para você, essa participação dos pais nas decisões do CEM 804 tem que ser:

- () Mais incentivada.
- () Mantida.
- () Limitada.
- () Evitada.
- () Outra. Qual? _____

14) Você acredita que a participação dos alunos nas decisões do CEM 804 é:

- () Baixa.
- () Suficiente.
- () Alta.
- () Inconveniente.
- () Outra. Qual? _____

15) Para você, essa participação dos alunos nas decisões do CEM 804 tem que ser:

- () Mais incentivada.
- () Mantida.
- () Limitada.
- () Evitada.
- () Outra. Qual? _____

16) Que nota você daria para a estrutura escolar (desde a estrutura física, a biblioteca, os equipamentos pedagógicos, os laboratórios de informática...) de 0 a 10? _____

17) Cite até cinco elementos que você considera indispensáveis para uma escola pública de qualidade?

18) Quais deles o CEM 804 apresenta?

APÊNDICE B – Questionário para os alunos

ALUNOS

Este questionário foi elaborado como parte de um trabalho de pós-graduação pela Universidade de Brasília. O objetivo é verificar a presença e o impacto dos indicadores de qualidade no CEM 804. A pesquisa também está sendo feita com outros segmentos da escola (direção, professores, pais...). Você não precisa se identificar.

Sua contribuição é muito importante para essa pesquisa. Por isso, solicito alguns minutos do seu tempo para responder a estas questões. Obrigado pela cooperação!

Atenciosamente,

Prof. Nilton

1) Qual a sua idade? _____

2) Qual a série que você estuda? _____

3) Seus pais acompanham seu desempenho na escola?

() Não.

() Sim.

4) A escola fornece aos alunos algum espaço para participarem na melhoria da escola?

() Não.

() Sim. Qual(is)? _____

5) Se o CEM 804 criasse mais reuniões, onde você pudesse decidir melhorias na escola:

() Não iria.

() Iria com certeza.

() Iria quando não estivesse muito ocupado.

() Iria só se fosse obrigatório.

() Não sei se iria.

6) Você já participou de alguma atividade da escola no final de semana? _____

Se respondeu "sim", qual(is)?

7) Você sabe para que serve o Grêmio Estudantil?

- Não.
 Sim.

Se você respondeu “sim”, defina da sua maneira o que é um Grêmio Estudantil:

8) Quanto ao Grêmio Estudantil do CEM 804, você já participou de alguma reunião ou atividade promovida por ele?

Não.

Sim. Qual(is)?

9) Você sabe o que é Conselho Escolar?

Sim.

Não.

10) Já votou alguma vez em eleição para o Conselho Escolar no CEM 804?

Sim.

Não.

11) Você sabe o que é Avaliação Institucional?

Sim.

Não.

12) Você já participou de alguma Avaliação Institucional no CEM 804?

Sim.

Não.

13) Em uma escala de 1 a 10, qual a importância que você dá à sua educação:

14) Cite até cinco elementos que você considera indispensáveis para uma escola pública de qualidade?

APÊNDICE C – Questionário para os pais/responsáveis

PAIS/RESPONSÁVEIS

Este questionário foi elaborado como parte de um trabalho de pós-graduação pela Universidade de Brasília. O objetivo é verificar a presença e o impacto dos indicadores de qualidade no CEM 804. A pesquisa também está sendo feita com outros segmentos da escola (direção, professores, pais...). Você não precisa se identificar.

Sua contribuição é muito importante para essa pesquisa. Por isso, solicito alguns minutos do seu tempo para responder a estas questões. Obrigado pela cooperação!

Atenciosamente,

Prof. Nilton

01) Qual o seu nível de formação (até que série estudou)? _____

02) Você olha o caderno do seu(sua) filho(a):

- () Não.
- () Sim, uma vez ou outra.
- () Sim, quando ele se sai mal na escola.
- () Sim, várias vezes ao longo ano.
- () Sim, e ainda ajudo meu filho naquilo que ele tem dúvidas.

03) Nesses dois últimos anos, você foi à escola do seu filho?

- () Não.
- () Sim, a algumas reuniões.
- () Sim, a todas as reuniões.
- () Sim, quando surgiu algum problema.
- () Outros. Qual? _____

04) Se a escola de seu(sua) filho (a) criasse mais reuniões, onde você pudesse decidir melhorias na escola dele você:

- () Não iria.
- () Iria com certeza.
- () Iria quando não estivesse muito ocupado.
- () Iria só se fosse obrigatório.
- () Iria depender do dia da semana. Qual? _____

5) Você já participou de alguma atividade da escola no final de semana? _____

Se respondeu “sim”, qual(is)?

06) Quando acontece reunião com pais aos finais de semana, você:

() Arruma um jeito de comparecer.

() Às vezes comparece.

() Não comparece. Por qual motivo? _____

07) Você sabe o que é Conselho Escolar?

() Sim.

() Não.

08) Já votou alguma vez em eleição para o Conselho Escolar no CEM 804?

() Sim.

() Não.

09) Você sabe o que é Avaliação Institucional?

() Sim.

() Não.

10) Você já participou de alguma Avaliação Institucional no CEM 804?

() Sim.

() Não.

11) Em uma escala de 1 a 10, qual a importância que você dá à educação de seu filho: _____

12) Cite até cinco coisas que você considera indispensáveis para uma escola pública de qualidade?

APÊNDICE D – Questionário para a equipe gestora

EQUIPE GESTORA

Este questionário foi elaborado com o objetivo de investigar o impacto dos indicadores de qualidade no âmbito da avaliação institucional e das avaliações sistêmicas no CEM 804 do Recanto das Emas. Os dados serão utilizados exclusivamente em trabalho de pesquisa acadêmica, no campo de Planejamento e Práticas de Gestão Escolar. As informações prestadas serão resguardadas, motivo pelo qual não há a necessidade de sua identificação. Também não serão divulgadas publicamente.

Sua contribuição é essencial para a consolidação da pesquisa. Solicito alguns minutos do seu tempo para responder a este questionário. Obrigado pela cooperação!

Atenciosamente,

Prof. Nilton

01) Nível de escolaridade:

- () Superior incompleto.
- () Superior completo.
- () Especialização – cursando.
- () Especialização – concluído.
- () Outro. Qual? _____

02) Tempo de trabalho na Educação: _____ anos

03) Tempo na gestão do CEM 804? _____ ano (s)

04) No dia a dia, você sente seu trabalho:

- () Muito desvalorizado.
- () Um pouco desvalorizado.
- () Devidamente valorizado.
- () Valorizado além do que merece.
- () Outro. Qual? _____

05) Que nota você daria para a cooperação entre os docentes para o desenvolvimento das atividades escolares (de 0 a 10)? _____

06) A gestão do CEM 804 pode ser considerada uma gestão democrática? ____
Justifique:

07) No CEM 804, os alunos encontram espaços de participação nas decisões da escola?

- () Sim.
() Não.

Se sua resposta foi “sim”, cite algum(s)?

08) Para você, qual deve ser o objetivo maior da Avaliação Institucional?

09) Pais e alunos participam da Avaliação Institucional:

- () Sim.
() Não.

Se sua resposta foi “sim”, como se dá essa participação?

10) A Avaliação Institucional pode promover a melhoria na aprendizagem dos alunos? _____ Justifique.

11) Quanto aos presentes à Avaliação Institucional, você considera a participação deles:

- () Excelente.
() Boa.
() Razoável.
() Ruim.
() Péssima.

12) Em algum momento, uma avaliação em larga escala (ENEM, SAEB, PISA) foi discutido com os professores a fim de melhorar a educação no CEM 804? _____ Qual(is)? _____

13) Quem participa da construção do Projeto Político-Pedagógico no CEM 804?

14) A pouca participação de alguns/muitos professores na construção do Projeto Político Pedagógico se deve a?

- Desinteresse.
- Não assumirem a obrigação de o cumprirem depois.
- Acreditarem que não é responsabilidade deles.
- Acharem que é apenas mais um documento burocrático.
- Outro. Qual? _____

15) No PPP da escola existe alguma menção a respeito da avaliação institucional, das avaliações sistêmicas (ENEM, SAEB, PISA) e do IDEB?

16) Você acredita que a participação dos pais nas decisões do CEM 804 é:

- Baixa
- Suficiente
- Alta
- Inconveniente
- Outro. Qual? _____

17) Para você, essa participação dos pais nas decisões do CEM 804 tem que ser:

- Mais incentivada.
- Mantida.
- Limitada.
- Evitada.
- Outro. Qual? _____

18) Você acredita que a participação dos alunos nas decisões do CEM 804 é:

- Baixa.
- Suficiente.
- Alta.
- Inconveniente.
- Outra. Qual? _____

19) Para você, essa participação dos alunos nas decisões do CEM 804 tem que ser:

- Mais incentivada.
- Mantida.
- Limitada.
- Evitada.
- Outro. Qual? _____

20) Além da educação formal, a escola oferece outras oportunidades educativas para a comunidade? _____

Se a resposta foi “sim”, cite alguma(s):

21) A escola tem buscado cooperação com setores como representantes de serviços públicos, comerciantes, associações locais, ONG's, universidades e/ou outros? _____

Se a resposta foi “sim”, cite alguma(s):

22) Que nota você daria para a estrutura escolar (desde a estrutura física, a biblioteca - do acervo ao atendimento, os equipamentos pedagógicos e os laboratórios de informática(de 0 a 10)? _____

23) Cite até cinco elementos que você considera indispensáveis para uma escola pública de qualidade?
